



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

NAYRA SUELEN DE OLIVEIRA MARTINS

**A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR FORMADOR DE
PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FORMAÇÃO DOCENTE E
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Porto Velho – RO
2015

NAYRA SUELEN DE OLIVEIRA MARTINS

**A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR FORMADOR DE
PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FORMAÇÃO DOCENTE E
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, no Mestrado Acadêmico em Educação, do Núcleo de Ciências Humanas, para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), sob a Orientação da Prof^a Dra. Carmen Tereza Velanga.

Linha de Pesquisa: Formação Docente.

Porto Velho – RO, 2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA – UNIR
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

**Banca examinadora da defesa Pública de
Dissertação de Mestrado Acadêmico**

Prof. Dra Carmen Tereza Velanga
Orientadora (PPGE/UNIR)

Prof. Dra Rosangela de Fátima Cavalcante
(PPGE/UNIR- Membro interno)

Prof. Dra Ednaceli Abreu Damasceno
(UFAC - Membro Externo)

Prof. Dr. Clarides Henrich de Barba
(UNIR – Membro Suplente)

À Deus!

Às minhas filhas, as três *Paulas*, razão do meu viver. Amor eterno!

Paula Caroline, amor da minha vida, que me apoiou e, muitas vezes, deixou o brincar para ajudar nos afazeres da casa, cuidando das irmãs menores para que eu pudesse estudar.

Paula Giovann, minha pérola rara, que me apoiou e não mediu esforços para ajudar nos momentos mais difíceis, sofrendo com minha ausência.

Maria Paula, meu botãozinho, minha companheirinha nos momentos de escrita, deliciando-me com seus beijos e adoráveis cafunés.

Elaine Rosas e Eliane Almeida (in memoriam)

Aos profissionais da educação especial/inclusiva do Vale do Juruá.

AGRADECIMENTOS

À Deus pelo dom da VIDA, por conduzir-me nesta jornada, iluminando meus caminhos nos momentos mais difíceis e por conceder-me a oportunidade e privilégio de participar do Mestrado em Educação, concretizando um grande sonho na minha vida e mais um passo na minha carreira profissional, de fundamental importância para o campus Floresta do município de Cruzeiro do Sul-Acre.

Ao meu esposo Paulo Almeida, meu grande Amor, amigo e companheiro que me acompanhou e acompanha nos momentos de angústias, dificuldades bem como nas alegrias da vida e para realização desse grande sonho.

À minha mãe, Francisca Ádma Martins, meu porto seguro, meu espelho, amiga, fiel escudeira e orientadora que acreditou em mim e incentivou-me a buscar o conhecimento. Amor eterno. Obrigado sempre! E ao meu Pai Evilázio Vieira, que me apoiou, incentivou e encorajou a enfrentar os obstáculos durante o mestrado.

Às minhas irmãs Paula Alessandra, Katya Roberta e Luiz Henrique pelo apoio e incentivo. E à minha mãe/avó, Celeste, minha rainha, exemplo de mulher que me deu amor, carinho e colo, que se preocupou com minhas idas e vindas a Rondônia- Porto Velho.

Aos meus sogros Raimundo Xavier e Maria Taveira pelo apoio, durante minha ausência, ajudando minha família na rotina do meu lar. E a todos os parentes por parte da família do meu esposo, Maria da Conceição, Maria Gorete, Jaira, Erica, Neto, Virginia, Renato, a todos que me ajudaram nessa caminhada, a minha gratidão!

A todos os meus familiares maternos, que me ajudaram e apoiaram nessa jornada, em especial meus tios Júlio que me auxiliou nos momentos que recorri a ele e José Vitor que não mediu esforços para ajudar-me nos translado do Acre a Porto Velho.

À minha orientadora Doutora Carmem Tereza Velanga a quem eu recorri para orientar-me nesta pesquisa, estendendo-me as mãos com paciência e dedicação, guiando-me pelos caminhos da pesquisa, incentivando-me a buscar o conhecimento e contribuindo para o meu crescimento pessoal e profissional.

À professora Doutora Rosangela França por ter aceitado o convite em participar da minha banca, pela gentileza, avaliação e arguições para o aperfeiçoamento desse trabalho científico.

À Doutora Ednaceli Abreu Damasceno por ter aceitado o convite, deslocando-se da sua cidade para compor a banca de qualificação e, posteriormente, a banca de defesa, presenteando-me com sua participação e orientação nesse trabalho de pesquisa.

Aos meus amigos Marcelo, Barahuna, Naise, Nasser, a todos sem exceção que me apoiaram na busca desse grande sonho.

À Universidade Federal do Acre - UFAC e a todos os profissionais pelo apoio e compreensão, durante minha ausência na busca pela qualificação profissional. Sem palavras para agradecer a minha amiga Elida Furtado e Éverton Melo pelo apoio e compreensão na reta final dessa caminhada.

À Universidade Federal de Rondônia-UNIR e a todos os profissionais pelo apoio e pela oportunidade de participar do Mestrado em Educação, na Linha formação docente. E a todos os professores do Mestrado, os quais tive a oportunidade de conhecer e socializar conhecimentos, em especial ao professor José Lucas Bueno, meu muito obrigado.

A todos os amigos acadêmicos do Mestrado que me apoiaram sem medir esforço nos momentos difíceis, longe da família e, em especial a querida Néli que me apoiou, quando precisei, dando-me estadia em sua residência.

A querida Wanda pela parceria, mesmo estando longe. Aos mestrandos Juliane, Dariane, Cláudia, Moisés, Josué, Marcos, Leidiane, Márcia, Raimundo, Sara, Carla, a todos sem exceção.

Ao Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão-NAPI que abriu as portas para que pudesse realizar minha pesquisa, dando-me oportunidade de descortinar um grande espaço inclusivo e vivenciar momentos de construção de conhecimentos coletivos.

À todos os profissionais e professores envolvidos nesta pesquisa, por dedicarem um pouco do seu tempo prestando-me informações, colaborando com este trabalho. E à Secretária Estadual de Educação de Cruzeiro do Sul- Acre, por conceder-me licença para o desenvolvimento desta pesquisa, meu muito obrigada! À família Apaeana minha fonte de inspiração e a razão desta pesquisa. Minha Gratidão a todos.

Termino aqui, esta retomada de tema que, embora, demasiada incompleta, bem ou mal, me dedico há bastante tempo. Mesmo assim, creio que seja suficiente para cumprir o seu principal fim: provocar comentários e suscitar questionamentos, que me servirão para ampliar meus estudos. (PAULO FREIRE, 1987).

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 – Localização Geográfica de Cruzeiro do Sul	93
Quadro 1 - Primeiro Grupo de Sujeitos - Professores Formadores.....	95
Quadro 2 - Dados de identificação – Professores Formadores	96
Quadro 3 – Ações da Equipe de Orientação - 2014	111
Quadro 4 – Equipe de Altas Habilidades e Superdotação (2014).....	113
Quadro 5 – Equipe de Altas Habilidades/Superdotação (2014).....	115
Quadro 6 – Equipe da Deficiência Visual (2014)	117
Quadro 7 – Equipe da Surdez (2014).....	118
Quadro 8 – Proposta de Trabalho do NAPI - 2014.....	124

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Participação dos professores de AEE nas formações – 2014.....	176
Gráfico 2 - Preparação para oferecer o AEE	181
Gráfico 3 - Função de professor de AEE – 2014.....	184
Gráfico 4 - Frequência e permanência nas formações- 2014	186
Gráfico 5 - Benefícios das formações no AEE- 2014	188

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CAP	Centro de Apoio à Deficiência Visual
CAPACRE	Centro de Apoio a Pessoa com Deficiência Visual
CAPDV	Centro de Apoio ao Deficiente Visual
CAPES	Coordenação de Pessoal e Nível Superior
CAS	Centro de Assistência ao Surdo
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CF	Constituição Federal
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFAC	Instituto Federal do Acre
INES	Instituto de Educação de Surdos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NAAHS	Núcleo de Atividade de Altas/Habilidade e Superdotação
NAI	Núcleo de Apoio à Inclusão
NAPI	Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão
ONG	Organizações não governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PETROBRÁS	Petróleo Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
PPC	Projeto Político Curricular
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEE	Secretaria Estadual de Educação

SRM	Sala de Recurso Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento
UEA	Universidade Estadual do Amazonas
UFAC	Universidade Federal do Acre
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UNOPAR	Universidade Norte do Pará

RESUMO

Esta pesquisa se propôs investigar como se constrói a identidade profissional do professor formador de professores do Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão (NAPI), que atuam na educação inclusiva, de Cruzeiro do Sul, no Acre e como essa identidade/formação se revela nos processos formativos e nas práticas pedagógicas desses professores. Os sujeitos da pesquisa perfazem um universo de vinte e dois professores formadores que atuam diretamente com os professores de AEE. O objetivo central foi *analisar* o processo de construção identitária e formativa/profissional dos professores formadores do NAPI, bem como a incidência desse processo na trajetória formativa e a prática profissional junto à formação dos professores do AEE, no município de Cruzeiro do Sul-Acre. Tivemos como aporte teórico as seguintes contribuições: Feldmann (2009); Nóvoa (1991; 1992); Diniz (2000, 2008); Schön (19992; 2000); Pimenta (2002); Mizumkami (1996); Imbernón (2011) e Tardif (2001, 2007), Mantoan (1996; 1997; 2004; 2006), Freire (1996), Mazzota (2003), Sasaki (1997) e Nóvoa (2002), Moreira e Candau (2008), Laraira (2001, 2004), Hall (2000, 2006), Silva (200, 2008), Canen (3003, 2005), Nóvoa (1992), Brzenzinski (2002), Libâneo (2001), Mantoan (2006, 2009), Imbernon (2004) e Mizukami (2005), e a legislação específica da educação especial/inclusão. E, para o tratamento e análise dos dados utilizou-se a Análise de Conteúdos de Bardin (2011) por meios de categorias temáticas. A pesquisa desenvolveu-se por meio da abordagem qualitativa, cuja investigação caracterizou-se como Estudo de Caso, por meio da qual conhecemos a realidade aprofundada da instituição NAPI que oferece formação aos profissionais que atuam na modalidade de educação especial, na perspectiva da inclusão de pessoas com deficiência. Servimo-nos das técnicas de entrevista semiestruturada, aplicada aos professores formadores, e questionário, com múltiplas escolhas, aplicado aos professores do AEE, no período de agosto de 2013 à agosto de 2015. Os instrumentos utilizados permitiram ao pesquisador, conhecer os processos de construção identitária e formativos dos professores formadores do NAPI que incidem na formação e na prática pedagógica dos professores do AEE. Os resultados da pesquisa indicaram que a identidade do professor formador tem sido forjada a partir das práticas de formação e dos processos formativos que os mesmos vêm participando dentro e fora da instituição - NAPI. Estes profissionais se formam não por um único caminho, mas por vários caminhos, sendo o principal deles, a ação de formar e forma-se e, principalmente, a prática de realização de formação com os professores do AEE e comunidade. Nesse sentido, constatamos que esta formação profissional necessita de atenção, quanto à aplicação das políticas públicas em âmbito nacional para a educação especial, na perspectiva da inclusão. Percebemos também a necessidade de desdobramentos e inserções que visem a produção de políticas estaduais/locais que valorizem o sujeito professor, de forma que contemplem, na formação continuada e permanente, aspectos que tornem sua prática pedagógica mais efetiva, com formações específicas que atendam a demanda dos profissionais e estejam direcionadas ao sujeito aluno e ao desenvolvimento de suas potencialidades, na busca de sua emancipação, enquanto cidadão e a constituição da identidade profissional.

Palavras-chave: Identidade Profissional Docente, Professor Formador; Educação Especial/Inclusiva;

ABSTRACT

This research proposes to investigate how to build the professional identity of the teacher trainer of teachers of the Center for Educational Support to Inclusion CESI, working in inclusive education of Cruzeiro do Sul in Acre and how this identity / training is revealed in the processes training and the pedagogical practices of teachers. The research subjects comprise a universe of twenty-two former educators who work directly with the ESS teachers. The main objective was to analyze the identity construction process and training / professional trainers of CESI teachers, and the impact of this process on the formative path and professional practice with the training of ESS teachers in Cruise municipality of South Acre. We had as theoretical basis the following contributions: Feldmann (2009); Nóvoa (1991; 1992); Diniz (2000, 2008); Schön (19992; 2000); Pimenta (2002); Mizumkami (1996); Imbernón (2011) e Tardif (2001, 2007), Mantoan (1996; 1997; 2004; 2006), Freire (1996), Mazzota (2003), Sasaki (1997) e Nóvoa (2002), Moreira e Candau (2008), Laraira (2001, 2004), Hall (2000, 2006), Silva (200, 2008), Canen (3003, 2005), Nóvoa (1992), Brzenzinski (2002), Libâneo (2001), Mantoan (2006, 2009), Imbernon (2004) e Mizukami (2005), and the specific laws of special/inclusion education. And, for the treatment and analysis of datas used to Bordin's Content Analysis (2011) by themes means. The research is developed through a qualitative approach, whose research was characterized as Case Study, through which we know the depth reality of the institution CESI offering training to professionals working in special education, in view of the inclusion of people with disabilities. We employ the semi structured interview techniques, applied to former teachers and questionnaire with multiple choices, applied to the ESS teachers from August 2013 to August 2015. The instruments enabled the researcher to know the construction identity process and training of CESI trainers teachers that focus on training and pedagogical practice of ESS teachers. The survey results indicated that the identity of the former teacher has been forged from training practice and training processes that they are participating inner and out of the CESI institution. These professionals are not formed by a single road, but multiple paths being the main one, action form and forms up, and especially the practice of conducting training for teachers in ESS and community. In this regard, we note that this training needs attention as the implementation of public policies at the national level for special education from the perspective of inclusion. You also realize the need for developments and inserts aimed at producing state policies / locations which enhance the subject teacher, so that, behold, the continued and ongoing formation, aspects that make their most effective teaching practice, with specific training that meet demand from professionals and are directed to the individual student and the development of their potential in the search for their emancipation as a citizen and the formation of professional identity.

Keywords: Teacher Professional Identity, Trainer Teacher, Special/Inclusive Education

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I	23
FORMAÇÃO DOCENTE NO CENÁRIO BRASILEIRO	23
1.1 BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOCENTE	23
1.2 MODELOS DE FORMAÇÃO DOCENTE	27
1.3 TENDÊNCIAS ATUAIS DA FORMAÇÃO DOCENTE.....	32
1.4 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR FORMADOR PARA A EDUCAÇÃO INCLUSÃO	36
CAPÍTULO II	43
FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ASPECTOS LEGAIS	43
2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	43
2.2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO – BASES LEGAIS	54
2.3 A PROPOSTA DE INCLUSÃO DO ESTADO DO ACRE.....	60
CAPÍTULO III	63
A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR FORMADOR NA ÓTICA DOS ESTUDOS CULTURAIS: CULTURA, IDENTIDADE, MULTICULTURALISMO E O DESAFIO À DIVERSIDADE	63
3.1 O PROFESSOR FORMADOR: Cultura e Identidade.....	63
3.2 O PROFESSOR FORMADOR NA PERSPECTIVA MULTICULTURAL: o desafio de formar para a diversidade.....	75
3.3 O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA MULTICULTURAL	78
3.4 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO	82
3.5 O FORMADOR DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	88
CAPÍTULO IV.....	92
OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	92

4.1 LOCAL E PERÍODO DA PESQUISA	92
4.2 <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA: NÚCLEO DE APOIO PEDAGÓGICO À INCLUSÃO – NAPI	93
4.3 SUJEITOS DA PESQUISA.....	94
4.3.1 Professores Formadores	95
4.3.2 Professores de AEE.....	97
4.4 ABORDAGEM QUALITATIVA: UM ESTUDO DE CASO	98
4.6 ANÁLISE DE CONTEÚDO: A BUSCA DE SIGNIFICAÇÕES DA PESQUISA	106
CAPÍTULO V	108
O NÚCLEO DE APOIO PEDAGÓGICO À INCLUSÃO E OS PROCESSOS FORMATIVOS.....	108
5.1 O NÚCLEO DE APOIO PEDAGÓGICO À INCLUSÃO (NAPI).....	108
5.1.1 Ações Formativas do NAPI.....	113
5.2 PROPOSTA PEDAGÓGICA DE INCLUSÃO DO NAPI	120
5.3 PROCESSOS DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES FORMADORES DO NAPI	128
CAPÍTULO VI.....	132
A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR FORMADOR DO NAPI E OS PROCESSOS FORMATIVOS E (AUTO) FORMATIVOS.....	132
6.1 A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR FORMADOR DO NAPI.	132
6.2 O PROFESSOR FORMADOR DO NAPI E SEUS PROCESSOS FORMATIVOS	145
6.2.1 A Formação dos Professores Formadores do NAPI.....	146
6.2.2 A Construção do Currículo Formativo do NAPI	157
6.2.3 A formação dos professores de AEE oferecidas pelos professores formadores do NAPI e suas condições de trabalho	163

6.3 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS PROFESSORES FORMADORES DO NAPI E SUA REPERCUSSÃO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO AEE	174
CONSIDERAÇÕES FINAIS	193
REFERENCIAS	199
ANEXOS	209

INTRODUÇÃO

A história que antecede a elaboração desta pesquisa foi sendo construída no decorrer da minha vida pessoal, acadêmica e profissional, enquanto docente da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Cruzeiro do Sul-Acre no decurso entre 1998-2012. E, concomitante, como professora do Ensino Fundamental, no ensino regular, em turno subsequente, no período de 2009 à 2012. Minha trajetória de formação educacional, inicia-se no curso do ensino médio na escola Professor Flodoardo Cabral, na área do magistério, curso que me habilitou na formação de docente de nível médio, com habilitação na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Em paralelo, quando ainda cursava o 4º ano de magistério, fui convidada pelo secretário de educação, do município, para trabalhar na instituição APAE, na área de Educação Especial, no atendimento a alunos com deficiência. Ao mesmo tempo em que cursava a formação inicial, participei também de formação continuada, em cursos oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação, cuja finalidade era a qualificação profissional na área de atuação.

Minha experiência na APAE, assim como a participação em encontros de Formação Continuada, oferecida pelos formadores do Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão – NAPI, para trabalhar com crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais me instigou a refletir sobre as questões postas pelos formadores que, geralmente, versavam sobre temas como a prática pedagógica de professores de AEE – Atendimento Educacional Especializado, muitas vezes conflituosas no sistema de inclusão, posto durante os cursos, especialmente quando os conhecimentos teóricos eram enfatizados em detrimento aos conhecimentos práticos da profissão.

Foi a partir do vivenciado com o Núcleo de Apoio Pedagógico a Inclusão – NAPI, assim como as reflexões advindas de minha própria formação que se originou essa pesquisa. A pretensão em estudar esse tema reafirmou-se, ainda mais, quando iniciei o trabalho de formação de professores, nos cursos de licenciatura da UFAC – Universidade Federal do Acre, quando percebi que as referências direcionadas à questão da inclusão escolar eram insuficientes para dar conta da questão.

Nesse sentido, o *lôcus* da pesquisa foi centrado no Núcleo de Apoio Pedagógico a Inclusão – NAPI, única instituição no município que trata da questão da inclusão escolar

das pessoas com necessidade educacionais especiais. O NAPI é um setor da Secretaria Estadual de Educação – SEE, constituído em 2006, com o nome CAEE – Centro de Atendimento Educacional Especializado, e com o projeto “Saberes e práticas da inclusão”. Desde a fundação, o Centro recebia em seu espaço, os alunos para atendimento especializado, de forma isolada. Em 2010 foi criada o Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão – NAPI, que regulamentou todo o trabalho da instituição. Hoje, o NAPI configura-se como um setor central de apoio à inclusão escolar, cuja função é oferecer a formação continuada para os professores do Atendimento Educacional Especializado – AEE. Atende aos professores da área rural e urbana, do município de Cruzeiro do Sul e outros circunvizinhos.

A instituição NAPI também realiza acompanhamento do trabalho dos professores de AEE, em atuação nas escolas de ensino regular e desenvolve ações de sensibilização do processo de inclusão nos municípios envolvidos.

No processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência nas escolas estaduais, foram criadas, nas instituições, as salas de recursos multifuncionais. Nesse sentido, houve a obrigatoriedade dos alunos com deficiência que frequentavam o NAPI, de serem incluídos e matriculados nas escolas de ensino regular para ter acesso ao atendimento educacional especializado, refletindo na necessidade dos profissionais que atuam nessa modalidade de ensino em qualificar-se para a oferta dos serviços.

A partir do exposto, tendo como foco o trabalho do NAPI, na formação dos professores de AEE, fui impulsionada a optar pelo seguinte tema de pesquisa: "A Identidade Profissional do Professor Formador de Professores para atuar na Educação Inclusiva: formação docente e práticas pedagógicas". Esta escolha se deu em função da importância que o tema apresenta, de modo geral e, em especial, para o contexto estudado, do quanto ele pode estimular o professor a refletir e buscar mais conhecimentos sobre o processo de formação dos professores formadores que incidem na formação dos professores que trabalham no Atendimento Educacional Especializado – AEE. Buscamos no estudo a compreensão da construção identitária dos professores formadores, aqueles que lidam diretamente com a formação continuada dos professores do Atendimento Educacional Especializado – AEE, e comunidade.

Nesse sentido, tendo como objeto de pesquisa, a formação dos professores formadores da educação inclusiva, nossa investigação apresenta a seguinte problemática: Como se constrói a identidade profissional do professor formador de professores do

Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão (NAPI), que atuam na educação inclusiva, de Cruzeiro do Sul, no Acre, e como essa identidade/formação se revela nos processos formativos e nas práticas pedagógicas desses professores?

Nosso foco de interesse nesta investigação são os processos formativos e as práticas dos professores formadores do NAPI, que atuam diretamente na formação continuada dos professores de AEE, das escolas estaduais no município de Cruzeiro do Sul-Acre, nas diversas áreas do atendimento educacional especializado, visando, dessa forma, o processo de inclusão escolar e social.

Para a efetivação desta pesquisa, no sentido de contemplar o questionamento que compõe à problemática principal, foram esboçados alguns desdobramentos da questão problematizadora do estudo, sendo eles:

- Quem são os professores formadores e qual o papel do professor formador do NAPI?
- Como se constrói a identidade do professor formador e em quais condições são formados os professores formadores NAPI?
- Quais formações recebem e quais saberes priorizam na formação?
- Como se articulam os conhecimentos durante as formações e quais concepções de cultura, de ensino e de aprendizagem e de inclusão são assumidas nessas formações?
- Como os formadores constroem os currículos de formação e como são articulados os conhecimentos pedagógicos nas formações?
- Como os professores do NAPI recebem e realizam as formações inicial e continuada e quais contribuições essas formações oferecem ao subsidiar a prática docente dos professores de AEE?

Para efetivação da pesquisa traçamos o seguinte objetivo geral: Analisar o processo de construção identitária e formativa/profissional dos professores formadores do NAPI, bem como a incidência deste processo na trajetória formativa e na prática profissional junto à formação dos professores do AEE no município de Cruzeiro do Sul-Acre.

Tivemos como objetivos específicos que junto aos desdobramentos da problemática, promoveram a concretização desta investigação:

- (1) Analisar a legislação nacional e estadual no âmbito da Política de Educação Inclusiva, no sentido de destacar a identidade profissional docente, presente nesses

documentos, e como se dá a sua aplicabilidade na formação dos profissionais que atuam na área da educação especial;

- (2) Identificar os elementos constitutivos da identidade profissional docente dos professores formadores do Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão;
- (3) Descrever os processos de formação dos professores formadores do Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão;
- (4) Analisar a construção identitária dos professores formadores do Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão, a partir do processo de socialização profissional e das interações nos contextos de trabalho com os professores do Atendimento Educacional Especializado, na perspectiva dos estudos culturais; e
- (5) Compreender e analisar a prática profissional dos professores formadores do Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão e como elas incidem nas formações e nas práticas pedagógicas dos professores do Atendimento Educacional Especializado.

Chegar às respostas desses questionamentos significa compreender mais e, profundamente, a formação e a prática do professor formador, sujeitos da pesquisa, no processo de inclusão educacional e social, buscando caminhos e elementos expressivos que seguramente subsidiarão os processos de formação continuada dos professores do AEE.

Para embasarmos a referida pesquisa tivemos como aporte teórico a contribuição de vários autores, dentre eles: Feldmann (2009); Nóvoa (1991; 1992); Diniz (2000, 2008); Schön (19992; 2000); Pimenta (2002); Mizumkami (1996); Imbernón (2011) e Tardif (2001,2007) que tratam da formação docente no contexto no cenário brasileiro; Mantoan (1996; 1997; 2004; 2006), Freire (1996), Mazzota (2003), Sasaki (1997) e Nóvoa (2002), e legislação vigente, para tratarmos sobre a formação docente para a educação especial na perspectiva da inclusão; Moreira e Candau (2008), Laraira (2001, 2004), Hall (2000, 2006), Imbernon (2004) Silva (200, 2008), Canen (3003, 2005), Nóvoa (1992), Brzenzinski (2002), Libâneo (2001), Mantoan (2006, 2009), Mizukami (2005), Mattelart (2004), Vaillant (2006), Freire (2000) e outros, que trazem a questão da constituição do professor formador na ótica dos estudos culturais, com ênfase na identidade profissional.

Essa pesquisa foi desenvolvida no município de Cruzeiro do Sul/Acre, na instituição Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão – NAPI, no período de agosto de 2013 a agosto de 2015.

Os procedimentos teóricos metodológicos da pesquisa foram realizados por meio de um estudo de caso que, segundo Lüdke e André (1998, p. 18), caracterizam-se pela

“interpretação em contexto” e o “interesse incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente fiquem evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações”. A pesquisa contou com os seguintes instrumentos para a construção de dados: entrevista semiestruturada realizada com 22 (vinte e dois) professores formadores, questionário aberto, aplicados a 67 (sessenta e sete) professores de Atendimento Educacional Especializado – AEE; e observação das formações continuadas desenvolvidas no período da pesquisa.

O tratamento e análise dos dados foram fundamentados na Teoria, Análise de Conteúdo de Bardin (2011 p. 15), que, segundo a autora, configura-se como “um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. Essa atividade foi desenvolvida por meios de categorias temáticas à luz do referencial teórico. As categorias foram produzidas, a partir do material empírico da pesquisa, mediante os instrumentos escolhidos para esta, tendo as vozes dos professores e as observações realizadas como os recursos fundamentais para a produção/construção dos dados.

Esta dissertação está dividida em seis capítulos, distribuídas da seguinte forma: o primeiro capítulo, com o título “FORMAÇÃO DOCENTE NO CENÁRIO BRASILEIRO” apresenta um breve histórico da formação docente no cenário brasileiro, os modelos de formação e as tendências atuais da formação docente na contemporaneidade.

O segundo capítulo, “FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ASPECTOS LEGAIS” situa os aspectos legais referentes à Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, destacando as principais políticas desde o âmbito internacional ao regional, que contribuíram para a construção e consolidação das políticas públicas de formação docente e para o trabalho a ser desenvolvido com pessoas deficientes no campo educacional.

O terceiro capítulo, “A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR FORMADOR NA ÓTICA DOS ESTUDOS CULTURAIS: CULTURA, IDENTIDADE, MULTICULTURALISMO E O DESAFIO À DIVERSIDADE” objetiva compreender a construção identitária do professor formador na ótica dos Estudos Culturais.

O quarto capítulo “OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA” traz uma descrição da abordagem, natureza, tipo de pesquisa e os instrumentos utilizados para a coleta de dados que se fez à luz da teoria da Análise de Conteúdo de Bardin (2011).

O quinto capítulo, apresenta, o primeiro capítulo de análise sobre “O NÚCLEO DE APOIO PEDAGÓGICO À INCLUSÃO E OS PROCESSOS FORMATIVOS”, apresenta o histórico, estrutura e funcionalidade do *lócus* de pesquisa, o Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão – NAPI, com ênfase no processo de formação dos professores formadores, sujeitos de nossa pesquisa.

O sexto e último capítulo “A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR FORMADOR DO NAPI E OS PROCESSOS FORMATIVOS E (AUTO)FORMATIVOS”, dividida em três momentos. No primeiro momento, aborda a “A construção identitária do professor formador do NAPI” onde objetivamos traçar o perfil da identidade profissional dos professores formadores do NAPI; No segundo momento, apresentamos “O professor formador do NAPI e seus processos formativos”, onde apresentamos os processos de formação dos sujeitos da pesquisa; e o terceiro momento, onde abordamos “A construção da identidade profissional dos professores formadores do NAPI e sua repercussão na formação do professor do AEE”. Neste capítulo trazemos a análise dos dados coletados à luz do referencial teórico previamente selecionado.

Finalizando este estudo, apresentamos algumas considerações finais da pesquisa sobre a construção identitária dos professores formadores, no município de Cruzeiro do Sul, momento em que buscamos apontar implicações educacionais, que podem ser úteis à reflexão sobre a atuação e formação do formador da educação escolar inclusiva, assim como da formação dos professores de AEE; também para a fomentação e produção de políticas públicas de inclusão social e escolar no município.

CAPÍTULO I

FORMAÇÃO DOCENTE NO CENÁRIO BRASILEIRO

Destacamos neste capítulo os fundamentos teóricos concebidos como essenciais a fim de empreendermos algumas reflexões sobre a formação de professores no Brasil, tendo em vista que o objeto desse trabalho trata da identidade e da formação dos professores formadores para a educação inclusiva.

Dito isso, apresentaremos um breve histórico da formação docente no cenário brasileiro; os modelos de formação e as tendências atuais da formação docente na contemporaneidade. O capítulo está dividido em quatro partes: para iniciar a discussão um “Breve Histórico da Formação Docente”; a segunda parte apresenta os “Modelos de Formação”; a terceira apresenta as “Tendências atuais da Formação Docente”, traçando o perfil do professor na contemporaneidade e, para finalizarmos, a quarta parte com “A Formação Continuada na Constituição Identitária do Professor Formador”. Na constituição do capítulo, utilizou-se como aporte teórico os seguintes autores: Feldmann (2009); Nóvoa (1991; 1992); Diniz (2000, 2008); Schön (19992; 2000); Pimenta (2002); Mizumkami (1996); Imbernón (2011) e Tardif (2007).

1.1 BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Discorrer sobre a formação docente no cenário brasileiro nos leva a reviver os grandes movimentos e conquistas da classe que propiciou o real significado do que é ser professor hoje, na sociedade contemporânea, também chamada por alguns pesquisadores de sociedade do conhecimento. Sendo, esta, entrelaçada pela diversidade social, cultural e política frente aos grandes avanços tecnológicos, decorrente de um período histórico marcado por grandes acontecimentos bem como por revoluções históricas no sistema educacional.

Ao longo dos séculos XVII e XVIII a constituição da profissão docente estava impregnada no seio de congregações religiosas, e a prática docente era pautada por meio das aulas régias e artesanais em que a missão de educar, cedia lugar à prática de um ofício

que ao longo dos séculos, caracterizou-se por uma pedagogia ambígua entre o professor e o saber, permanecendo em quase boa parte da história profissional da docência no Brasil.

Competia aos sistemas educacionais, controle total de unificação e hierarquização dos professores. Estes, profissionais que se mantiveram por muitos anos isolados e submetidos ao regime estatal do estado, precisavam de licença, aval ou autorização do estado para exercer a atividade docente. Ao final do século XVIII surgiu um momento decisivo no processo de profissionalização da profissão docente que se caracterizou por avanços na carreira do magistério, propiciando o surgimento de um novo perfil de professor. Esse novo modelo que a pleiteou uma carreira docente estabilizada, passou a ser representado por meio de associações e de sindicatos. Conforme Nóvoa (1992, p. 17):

Os professores passam a ocupar um lugar-charneira nos percursos de ascensão social, personificando as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população: *agente culturais*, os professores são também, inevitavelmente, *agentes políticos*.

Nesse processo de busca pela valorização profissional e conquistas de direitos da classe trabalhadora em educação, o professor passou a ser visto com outros olhares: como um importante sujeito colaborador da sociedade. O século XIX fora um período de avanços da classe de professores, já que houve a criação de instituições de formação docente que passaram a formar professores com perfil multidimensional. O início desse século foi um período marcado por lutas associativas e, com o surgimento das primeiras associações, conhecidas como “porta-voz da categoria”, que tinham como objetivo defender os direitos e interesses da classe trabalhadora, como a melhoria do estatuto, o controle da profissão e a definição de uma carreira que mais tarde veio a ter seus objetivos reconhecidos pela sociedade da época, em paralelo aos conflitos com o estado, igreja e família.

O movimento associativo da classe dos trabalhadores em educação foi um marco decisivo da profissão docente, uma vez que a hegemonia das associações consolidou o plano de estatuto da profissão, por meio dos chamados homens públicos, ou seja, intelectuais interessados pela educação que lutaram pelos interesses dos professores em seu momento histórico.

Em meados do século XIX, questões sobre o projeto da formação docente ganharam espaço através das Escolas Normais que ofereceram aos professores cursos de formação para o magistério, sendo disseminados em boa parte do Brasil. Não se pode falar de um modelo único de formação de professores durante a primeira república, mas de

formações baseadas nas condições econômicas, sociais e curriculares de cada estado brasileiro.

Nas últimas décadas do século XIX, vivenciou-se no cenário brasileiro uma crise da profissão docente que se perdurou por muitos anos deixando a classe trabalhadora desestabilizada de sua função. Constatou-se nos profissionais da época um mal-estar docente causando nos professores, desmotivação, absenteísmo, insatisfação profissional, abandono da profissão dentre outros aspectos que incidiram na sociedade uma auto depreciação e desconfiança quanto ao papel que os mesmos desempenhavam.

A história da formação docente no Brasil, partindo do século XIX, ficou conhecida, principalmente, pelas ações que proporcionaram o rompimento com a lógica estatal da educação e o monopólio do estado e da igreja, passando assim, a gerenciar um novo modelo de educação. Esse, marcado por um novo perfil, passou a exigir novas modalidades de funcionamento e ação escolar.

As transformações acontecidas no sistema educacional perpassaram pela escola Normal Superior, Institutos de Educação, Pedagogias, Bacharelado, Licenciaturas dentre outros, que incidiram na diversidade de formações voltadas especificamente para o magistério primário, secundário e formação em nível superior, avançando cada vez mais no processo de modernização e transformação da formação docente.

O início do século XX ficou conhecido como “era de ouro” da profissão docente. Nesse período, o professor é concebido como o símbolo da sociedade que não poderia jamais ser visto dissociados das associações criadas pelas próprias categorias atreladas a projetos culturais, científico e profissional que ao longo dos anos, fora marcado por lutas, conflitos, hesitações e recuos ocasionando uma divisão da categoria, e também, uma proletarianização e desprofissionalização da profissão docente.

O século XX, mais precisamente na década de 1930, educadores brasileiros refletiram sobre a necessidade da constituição de um sistema nacional de ensino que pudesse comportar uma política nacional de educação, ligada aos reais interesses da clientela, no caso os professores, unificando as diretrizes para os diversos níveis escolares. Tais diretrizes promulgadas pela Lei Orgânica do Ensino Normal nº 8.530, que surgiu como medida para organizar nacionalmente a formação de professores nos estados brasileiros.

A Lei nº 5.692, de 1971 organizou e gerenciou a segunda fase do Ensino Médio e todos os cursos em nível de segundo grau de forma que os mesmos fossem

profissionalizantes, refletindo na eliminação do ensino normal primário e complementar que passou a ser chamado “Habilitação Específica para o Magistério” e os professores da época, precisariam dessa titulação para lecionar. Tais informações nos levam a refletir que o país naquela época, apesar dos problemas políticos, econômicos e sociais que enfrentava, mesmo assim, oferecia aos docentes, algum tipo de preparação. Tratava-se na verdade, de um processo marcado pela descontinuidade, por retrocessos e avanços que foram moldando a instituição que conhecemos hoje como “escola”.

Na década de 1980 presenciou-se, ações sobre a formação docente em nível superior no processo de profissionalização dos professores que lecionavam no ensino primário em bacharelado e licenciatura. Esse assunto foi gerador de diversas polêmicas e discussões sobre currículos, habilitação profissional e outros assuntos pertinente à categoria que estruturaram debates sobre a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira, consolidada em 1996, proporcionando mudanças significativas na formação de professores no sistema educacional de ensino que se voltam à atualidade. Sobre a formação docente é importante ressaltar que:

Formar professores com qualidade social e compromisso político de transformação tem se mostrado um grande desafio às pessoas que compreendem a educação como um bem universal, como espaço público, como um direito humano e social na construção da identidade e no exercício de cidadania. (FELDMANN, 2009, p. 71)

Com base na Constituição de 1988 e da LDBEN nº 9.394/96, Ministério de Educação, na direção do ministro Murílio Hingel, foram realizados seminários, fóruns e debates de pesquisadores no ano de 1993 e a Conferência Nacional de Educação para Todos. Consolidou a efetivação do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), no qual ficaram acordados, direitos voltados especificamente para valorização salarial dos profissionais em educação, projetos de qualificação de formação e condições de trabalho. Nesse sentido, presenciou-se nesse período, a melhoria e a qualidade dos sistemas escolares brasileiros na qual se passou a pensar e discutir exaustivamente sobre a formação inicial e continuada de professores através de entidades governamentais.

A formação docente ganha espaço na sociedade contemporânea oscilando entre o plano acadêmico e prático, conforme evidencia o seguinte enunciado:

Eu quero professores que não se limitem a imitar outros professores, mas que se comprometam (e reflitam) na educação das crianças numa nova sociedade; professores que fazem parte de um sistema que os valoriza e

lhes fornece os recursos e os apoios necessários à sua formação de desenvolvimento; professores que não são apenas técnicos, mas também criadores. (LAWN, 1991, p. 39)

Com base no exposto pelo autor, observa-se que a formação docente para o exercício da profissão passou a ser repensada e reestruturada como um todo se voltando para uma reflexão dela mesma, de formação inicial e continuada. Tais reflexões surgiram da necessidade dos professores refletirem sobre a própria prática pedagógica, para que os mesmos pudessem ser autores de sua própria história com vistas numa prática reflexiva, autônoma, crítica e principalmente criativa.

Nesse contexto surgiu um novo perfil profissional que passou a atender a realidade da sociedade contemporânea com possibilidades de romper, consequentemente, com os velhos paradigmas da desvinculação entre os conhecimentos teóricos e práticos e o ensino artesanal, revertendo para uma prática dialógica de autoformação e transformação nos modelos de formação docente mediante os saberes necessários à docência. Nessa discussão, as propostas de formação de professores para a educação básica são concebidas como alvos de diferentes modelos que se subordinam à prática docente.

1.2 MODELOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

O movimento de educadores no Brasil e no mundo não é algo recente na história da formação docente. Essa temática tem sido ponto de debates e pesquisas desde o final do século XIX e início do século XX. Os estudos experimentados eram voltados especificamente para a formação de professores, que durante o seu trajeto profissional, veio transformando e inovando a prática pedagógica, articulando os conhecimentos adquiridos ao longo da experiência de docência bem como a construção de novos modelos críticos de formação docente. Tudo isso de acordo com os momentos históricos distintos e características próprias, sendo o professor, o autor da história da formação docente no cenário brasileiro.

Sobre os modelos hegemônicos de formação docente no campo da formação de professores, Diniz Pereira (2000, p. 20-31) em suas pesquisas agrupou três modelos de formação docente:

O modelo de racionalidade técnica o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógica é necessário, o qual servirá de apoio para sua prática;

O modelo prático de formação o processo educacional o mesmo é composto por atividade complexa que são na sua maioria, guiadas pelo próprio professor cujos critérios de escolha e seleção, são baseados na experiência, aprendizagem e autonomia para a tomada de decisões reflexivas e ações que decorrem da reação entre teoria e prática;

O modelo crítico de formação docente que apontam o professor como um sujeito crítico que faz do processo ensino e aprendizagem, uma prática para promoção dos educandos críticos com igualdade, direitos e oportunidade social, com ações desafiadoras que possam contemplar possíveis transformações no campo social e educacional” (Grifo meu).

Com base no exposto pelo autor, entende-se que o modelo de racionalidade técnica de formação docente é o mais difundido dentre os demais. De acordo com o autor, a prática pedagógica está baseada nos conhecimentos científicos em que os problemas detectados no fazer pedagógico podem ser solucionados por meio de procedimentos racionais e científicos. E o professor passa a assumir o papel de puro pesquisador passivo, possibilitando o surgimento de novos caminhos para uma prática reflexiva, pautada no modelo de racionalidade prática. Como bem diz Shön (1983, p. 21), “a atividade profissional consiste na solução instrumental de um problema feita pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica”.

À esse modelo de formação docente são atribuídas várias críticas, tendo em vista que este não prepara adequadamente os professores para atuar na realidade escolar; faz uma separação entre teoria e prática na formação do profissional que vai atuar como docente; privilegia a formação teórica em detrimento da formação prática do professor e vê a prática apenas como um espaço de aplicação de conhecimentos teóricos aprendidos no curso de formação, pois acredita que para ser um bom professor, basta ter domínio da área de conhecimento científico que constitui o objeto de ensino.

Conforme afirma Diniz-Pereira (2014) há pelo menos três modelos de formação de professores, baseados no modelo teórico-estrutural da racionalidade técnica que são aplicados em diversos países, a saber: o modelo de treinamento de habilidades comportamentais, o de transmissão e o acadêmico tradicional. Segundo o autor, o modelo de treinamento de habilidades comportamentais tem por objetivo treinar professores para desenvolverem habilidades específicas e observáveis; o modelo de transmissão tem como finalidade transmitir o conteúdo científico-pedagógico aos professores em processo de formação, sendo que as habilidades da prática de ensino são ignoradas; já o modelo acadêmico tradicional pressupõe que o conhecimento do conteúdo disciplinar e/ou

científico é suficiente para o ensino, sendo que seus aspectos práticos podem ser aprendidos em serviço.

Como alternativa ao modelo de racionalidade técnica, tem-se o modelo prático de formação docente (ou da racionalidade prática) que entende a educação como um processo complexo, portanto toda e qualquer atividade desenvolvida estão submetidas às circunstâncias que podem ser controladas somente pela sabedoria dos profissionais que tomam constantemente decisões baseadas na e sobre a prática. Schön (1983, p. 40), enfatiza que os problemas detectados no teor da prática pedagógica não podem e não devem ser compreendidos como dados.

Eles devem ser construídos a partir de elementos das situações problemáticas, os quais são inquietantes e incertos. Para converter uma situação problemática em um problema, o profissional deve fazer um certo tipo de trabalho. Ele deve compreender uma situação ambígua que inicialmente não era por ele compreendida.

A prática não é compatível com a racionalidade técnica. Ela é complexa, incerta, instável e conflituosa, exigindo que o profissional docente não separe o pensar do fazer. O modelo prático de formação dos professores se interessa em conhecer os pressupostos e implicações da sua prática pedagógica numa relação entre teoria e prática, marcada pela complexidade da profissão. Os docentes têm se constituído como profissionais que refletem, examinam e questionam sua prática pedagógica num constante diálogo com a experiência que não se restringe apenas ao espaço escolar.

Ainda com base no pensamento de Diniz-Pereira (2014), dentro dos pressupostos teóricos, do modelo de racionalidade prática de formação docente, há pelo menos três modelos, a saber: (i) o modelo humanístico, (ii) o modelo de “ensino como ofício”, e (iii) o modelo orientado pela pesquisa. O autor caracteriza o primeiro – humanístico – como um modelo no qual professores são os principais definidores de um conjunto particular de comportamentos que eles devem conhecer a fundo; o segundo – ensino como ofício – é o modelo no qual o conhecimento sobre ensino é adquirido por tentativa e erro, por meio de uma análise cuidadosa da situação imediata; e o terceiro – o modelo orientado pela pesquisa – tem como objetivo auxiliar o professor a analisar e refletir sobre sua prática e trabalhar na solução de problemas de ensino e aprendizagem na sala de aula por meio de pesquisa.

Tais modelos auxiliam na superação de barreiras enfrentados pelos professores no modelo positivista de formação. Diferentes formas de pensar a formação de professores

proporciona o rompimento da conduta tradicional e dominante na construção da formação. Observa-se que, no modelo técnico de formação, os docentes demandam competências e habilidades técnicas para o domínio sobre os métodos de ensino, buscando de certa forma, autonomia para o desenvolvimento da prática pedagógica.

Contudo, há sinais que o modelo de racionalidade prática assim como modelo de formação docente foram apropriados, de certa forma, pelos organismos internacionais conservadores, como o próprio Banco Mundial, no sentido de manter seu controle sobre os programas de formação de professores à serviço da racionalidade técnica (ELLIOT, 1991; DINIZ-PEREIRA, 2014). Diante disso, trazemos Carr e Kemmis (1986) que orientam sobre os modelos de racionalidade técnica e racionalidade prática, enfatizando que não são muito distintos no que tange a educação:

Enquanto os pesquisadores positivistas da educação podem frequentemente ser descritos como “objetivistas”, enfatizando a natureza objetiva do conhecimento como independente do observador, e pesquisadores interpretativistas da educação podem ser descritos como “subjetivistas”, enfatizando a compreensão subjetiva do ator como base para a interpretação da realidade social, pesquisadores críticos da educação, incluindo aqueles que atuam na pesquisa-ação, adotam uma visão de racionalidade dialética. Portanto, [...] tais pesquisadores tentam descobrir como situações são forjadas por condições “objetivas” e “subjetivas” e procuram explorar como tais tipos de condições podem ser transformadas. (CARR E KEMMIS, 1986, p. 183)

Dessa forma, torna-se necessário a superação desses dois modelos – o da racionalidade técnica e o da racionalidade prática – num modelo que apresente uma visão diferente da relação teoria-prática; para uma visão crítica, em que o principal objetivo seja a transformação da educação e da sociedade – revertendo-se num modelo de racionalidade crítica de formação docente.

Este último modelo crítico de formação é descrito por Diniz-Pereira (2014), como o modelo em que o professor é visto como aquele que levanta o problema, que questiona o seu fazer pedagógico baseado numa visão crítica entre teoria e prática no decorrer da ação profissional, fazendo de sua prática um espaço de construção de conhecimento, proporcionado aos indivíduos a construção de uma visão crítica e reflexiva sobre o objeto de conhecimento.

Em relação ao modelo da racionalidade crítica de formação docente, o autor também observa a presença de, no mínimo, três modelos: (i) o modelo sócio-reconstrucionista, (ii) o modelo emancipatório e transgressivo e o (iii) modelo ecológico

crítico. Diniz-Pereira (2014) destaca que o modelo *sócio-reconstrucionista* concebe o ensino e a aprendizagem como veículos para a promoção de uma maior igualdade, humanidade e justiça social na sala de aula, na escola e na sociedade; *o modelo emancipatório ou transgressivo* concebe a educação como expressão de um ativismo político e imagina a sala de aula como um local de possibilidades, permitindo ao professor construir modos coletivos para ir além dos limites, para transgredir; e *no modelo ecológico crítico*, a pesquisa-ação é concebida como um meio para desnudar, interromper e interpretar desigualdades dentro da sociedade e, principalmente, para facilitar o processo de transformação social.

Para Diniz (2008), os três modelos de racionalidade (técnica, prática e crítica), visualizam o professor que questiona, levanta problemas, mas, opõe as concepções em relação ao trabalho docente e se divergem: “modelos técnicos têm uma concepção instrumental, os práticos têm uma perspectiva mais interpretativa e os modelos críticos têm uma visão política explícita sobre o assunto”. (DINIZ- PEREIRA, 2008, p. 29)

Sabemos da necessidade de entender os modelos de formação proposto pelo autor, para compreender como se desenvolvem as pesquisas educacionais no campo de formação de professores na atualidade. Na visão de Diniz (2000) os professores têm sido vistos como profissionais que refletem, questionam e constantemente examinam sua prática pedagógica cotidiana, que por sua vez, não está limitada ao *lócus* da escola, mas no campo de superação das barreiras tradicionais e dominantes da formação docente. Esses modelos vêm propondo-nos novas formas de pensar a formação para refletirmos sobre os reais interesses dos professores na contemporaneidade.

Pensar os modelos de formação docente na atualidade atrelados a grandes movimentos de formação que se desencadearam ao longo dos séculos instiga à discussão das reais condições de trabalho, profissionalização da profissão docente e a reflexão sobre os novos modelos de formação, necessários no sistema social e educacional de ensino, trazendo-os para o campo de atuação em que se encontram.

Os modelos de formação inicial tratados neste capítulo, de certa forma, também se aplicam aos modelos de formação continuada, em que se observa ainda, a predominância da perspectiva mais tradicional em que, ações são promovidas por órgãos responsáveis pelas políticas educacionais como, as Secretarias de Educação dos estados e municípios e/ou o próprio Ministério de Educação, ao ofertarem cursos de aperfeiçoamento e/ou capacitação aos docentes da educação básica. A esse respeito, retornamos a sua discussão

no item 1.4 deste capítulo. Para isso, faz-se necessário compreendermos as tendências atuais que caracterizam a formação docente na sociedade contemporânea.

1.3 TENDÊNCIAS ATUAIS DA FORMAÇÃO DOCENTE

No início dos anos 1990 do século XX o Brasil passa por uma reforma nos sistemas educacionais de ensino não mais nos moldes de um currículo normativo mas, num grande movimento de construção de um novo perfil profissional, de reflexão da docência, valorização da profissão, valorização dos saberes docentes, do trabalho coletivo, vinculados à epistemologia da prática docente, desencadeada como momento de construção da profissionalização, através da reflexão e problematização das ações, onde os profissionais criam, transformam e inovam os caminhos da prática no âmbito escolar.

Sobre as tendências atuais da formação docente Pimenta (2002) enfatiza a importância dos saberes necessários ao professor.

Os saberes da experiência e da cultura surgem como centro nerval do saber docente, a partir do qual os professores procuram transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relação à interioridade de sua prática. É na prática (ação e reflexão) que este conhecimento se produz, na inseparabilidade entre teoria e prática. (PIMENTA, 2002, p. 135)

O saber docente rompe com a prática tecnicista e tradicional dando lugar a uma prática autônoma, crítica, de reflexão-sobre-a-ação, reflexão-na-ação e ação-reflexão-ação, proporcionando aos professores um rompimento da normalidade da ação desenvolvida por eles no contexto globalizante. E assim, buscando desvendar e conhecer o “novo” através do processo de reflexão para que ao longo da formação, eles passem a ser sujeitos produtores de conhecimento, comprometidos com o processo de ensino aprendizagem. Tais reflexões requerem um posicionamento reflexivo do professor que se caracteriza pelo pensamento pessoal, profissional, prático, específico e a experiência para o desenvolvimento profissional que é nada mais do que a consolidação da profissão abrangendo todos os aspectos de aprimoramento.

O professor concebido como sujeito, como um profissional que professa saberes, que, antes de tudo, é um ser social e cultural, deve saber discernir sobre o ato de educar/ensinar que tem como missão, ao longo da vida, ou seja, transmitir os saberes necessários ao educando para que este possa encaminhar-se e situar-se na vida como

cidadão. Compreender essa multiculturalidade da formação docente é saber descortinar sua legitimidade nos espaços escolares. Tardif (2007) ao proferir estudos sobre a visão que os professores têm sobre seus saberes classifica os saberes em quatro categorias:

Saberes profissionais um conjunto de saberes destinados à formação científica ou erudita, transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciência da educação). Os conhecimentos transmitidos ao longo das formações mobilizam a saberes pedagógicos e profissionais.

Saberes disciplinares são saberes sociais definidos pelas instituições educacionais de ensino. Estes saberes integram-se igualmente a prática docente através da formação inicial e continuada dos professores nas diversas disciplinas, no interior de faculdades e de cursos de formação. Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

Saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos como modelo da cultura erudita e de formação. Apresenta-se sob forma de programas escolares.

Saberes experienciais são saberes que brotam da experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. (TARDIF, 2007, p. 37-38)

O ofício do professor é uma prática que se constrói num caminho de relações entre os conhecimentos pedagógicos relacionados aos conhecimentos da experiência no qual os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão ao longo do percurso profissional contínuo, caracterizando-se como cultura da ação docente.

Para Tardif (2007, p. 39) “essa múltipla articulação entre a prática e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condição para a sua prática”. Sobre esse aspecto o autor ainda enfatiza que:

A formação para o magistério esteve denominada sobretudo pelos caminhos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades de gênero (TARDIF, 2002, p. 23).

Os saberes apontados por Tardif (2002) levam-nos a refletir sobre a importância de relacionarmos tais saberes a uma prática de reflexão. Por sua vez, Shön (2000) desenvolveu pesquisas sobre a prática reflexiva do professor e define o professor reflexivo diante das incertezas e indefinições da profissão, na atualidade. Complementando com a teorização de Pimenta (2007, p. 130) que, ao conceituar o sujeito reflexivo explica que

“todo ser humano, pelo caráter geral de sua cultura e por ser portador da cultura humana e da cultura de uma determinada sociedade, é um sujeito reflexivo”. Ainda no mesmo texto “Professor Reflexivo no Brasil”, Pimenta caracteriza o sujeito reflexivo sob a seguinte visão:

Do ponto de vista conceitual, as questões levantadas em torno do professor reflexivo, investindo na valorização dos saberes dos professores e na consideração destes como sujeito e intelectuais, capazes de produzir conhecimentos, de participar de decisões e da gestão da escola e dos sistemas, trazem perspectiva para reinvenção da escola democrática. (PIMENTA, 2002, p. 36).

Sobre esse processo de reflexão da atividade docente, Nóvoa (1991 p. 30) enfatiza que, “a formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores”.

A partir das teorizações aqui pontuadas sobre essa discussão, observa-se a importância de propor no atual contexto de formação de docentes, o desenvolvimento e eficácia de processos de formação permeados por uma conduta crítica e reflexiva da ação, sendo que a formação de professores não se limite apenas aos conhecimentos científicos e pedagógicos. Espera-se que a formação seja caracterizada como espaços de construção de conhecimentos e de interações, para que os mesmos se apropriem de seu processo de formação, que possam refletir sobre sua própria ação e, assim, construir o desenvolvimento profissional necessário à profissão.

Para complementar a discussão sobre o desenvolvimento profissional trazemos Realí e Mizukami que definem o conceito dessa construção em três processos:

O *desenvolvimento pessoal* é concebido como o resultado de um processo de crescimento individual, em termos de capacidade, personalidade, habilidade, interação com o meio.

A *profissionalização* é concebida como desenvolvimento profissional, como resultado de um processo de aquisição de competência, tanto de eficácia do ensino como de organização do processo de ensino e aprendizagem.

A *socialização profissional*, por sua vez, implica as aprendizagem do professor relativas as suas interações com o seu meio profissional, tanto em termos normativos quanto interativos: são considerações tanto a adaptação ao grupo profissional ao qual pertence a escola na qual trabalha, como as influência de mão dupla entre o professor e o seu meio. (REALI; MIZUKAMI 1996, p. 65)

Sob essa perspectiva o professor é agente do seu próprio processo de formação, aquele que constrói conhecimento através das experiências compartilhadas na atividade de sala de aula, mediante competências e habilidades que se deve aprimorar constantemente no exercício da profissão. O processo de ensinar e aprender do professor perpassa toda a trajetória profissional da docência, aprendizagem de conhecimentos teóricos e práticos adquiridos na formação inicial e, principalmente, na formação continuada na tentativa de consolidar a realização de um ensino contextualizado e singular.

Através de seus estudos sobre a formação docente e profissional e embasado pela formação docente, Imbernón (2011) faz uma análise do contexto profissional dessa atividade e apresenta em sua literatura, que o professor deve converter-se num profissional que participe ativamente e criticamente no seu próprio contexto, num processo dinâmico e flexível. Com base nesse estudo o autor considera o professor:

Um agente dinâmico cultural, social e curricular, capaz de tomar decisões educativas, éticas, e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração dos colegas, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo.(IMBERNÓN, 2011, p. 22).

Os processos de formação docente constituem-se em espaço de construção profissional, de reflexão sobre a prática pedagógica, de diálogo e interação para a redefinição das funções, cujos papéis, transcorrem por meio dos processos formativos da profissão e da construção identitária do professor, entrelaçados por uma perspectiva multicultural, sendo a escola um dos espaços de construção profissional que faz parte do universo educacional. Dito isso, entendemos que a formação, tanto inicial quanto a continuada, têm implicações diretas na constituição da identidade profissional docente em que o eixo da formação é sempre o trabalho pedagógico, compreendido como um ato educativo intencional e situado historicamente.

Neste sentido, torna-se inerente a esse estudo, a discussão dos processos de formação continuada, na perspectiva de se compreender a participação em atividades de formação ligadas à prática pedagógica, bem como sua influência na constituição da identidade docente. Complementar a isso, esse estudo pretende analisar o processo de construção identitária e formativa/profissional dos professores formadores que atuam na perspectiva de formar professores para a educação inclusiva – a discussão sobre como desenvolve sua atividade profissional, de modo a contribuir para mudanças da prática docente inclusiva, em que, simultaneamente, vai se constituindo como professor formador

e construindo sua identidade, mas também colaborando para a constituição da identidade de seus pares.

1.4 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR FORMADOR PARA A EDUCAÇÃO INCLUSÃO

Um dos grandes desafios para a implementação da educação especial na perspectiva da inclusão, refere-se à formação de profissionais para o atendimento educacional especializado das pessoas com deficiência. Atualmente, constitui um tema muito debatido na área de educação, de extrema relevância e que busca compreender a construção do desenvolvimento profissional docente, para o desenvolvimento e melhorias na qualidade do ensino.

Ao falarmos do professor é imprescindível compreendermos o seu papel de atuação no contexto educacional. Esse profissional, primordialmente, caracteriza-se como um dos personagens principais do sistema educacional de ensino, pelo fato de ser autor e responsável pelo processo ensino e aprendizagem dos educandos, aquele que organiza e gerencia a prática pedagógica, que proporciona aos educandos oportunidade de aprender, sendo, ainda, um importante mediador entre o conhecimento construído e sistematizado. Para isso, faz-se necessário que o mesmo se habilite de formação e especialização para o desenvolvimento da função que exerce.

A formação docente está caracterizada por dois momentos: a formação inicial e a formação continuada ou permanente, compreendendo um único processo com dois momentos de formação. Em estudos realizados sobre formação inicial Imbernón, comenta:

A formação inicial dota de uma bagagem sólida nos âmbitos científicos, culturais, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar. (IMBERNÓN, 2011, p. 68).

Os conhecimentos adquiridos na formação básica que caracterizam o início da profissão docente definem a formação inicial como práticas, como aquisição de conhecimento que consolida o processo de construção da profissão docente. A formação inicial possibilita aos professores no início das formações, conhecimentos válidos que estimulem o desenvolvimento da postura interativa, investigativa, crítica, autônoma,

possibilitando aos docentes, a criação de metodologias e estratégias para o desenvolvimento da prática reflexiva.

Reali e Mizukami (1996) contribuíram significativamente com estudos sobre formação inicial e continuada. Seus estudos referem-se à formação continuada que caracteriza-se quando os professores buscam formação nas universidades, cursos de especializações e cursos de formações, para atualizar, “reciclar”¹, construir e desconstruir novos conhecimentos existentes com o objetivo de formação e desenvolvimento profissional na procura por avanços científicos e profissionais.

No campo da formação continuada encontramos inúmeros termos e concepções utilizados, como: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação contínua, educação continuada. Estes são teoricamente explicados por Marin (1995) da seguinte forma: “reciclagem” – refere-se a mudanças mais radicais para o exercício de uma nova função, ocasionando a implementação de cursos de formação continuada rápidos e esporádicos; “treinamento” – é um termo voltado para a capacidade de o indivíduo realizar uma determinada tarefa através da modelagem de comportamento; “aperfeiçoamento” – tem como significado tornar perfeito ou mais perfeito, ou ainda completar ou acabar o que estava incompleto; enquanto “capacitação” – tem uma conotação de tornar capaz e habilitar. Por sua vez os termos como “educação permanente”, “formação contínua” e “educação continuada” são descritas como formação continuada dos conhecimentos profissionais da educação.

Imbernón conceitua “Formação permanente” ou “formação continuada” da seguinte maneira:

A formação permanente deve ajudar o professor a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionado às competências para ser capaz de modificar as tarefas educativas continuamente, numa tentativa de adaptação á diversidade a ao contexto dos alunos e comprometer-se com o meio social.(IMBERNÓN, 2011, p.75)

A formação dos professores depende, pois, de uma série de elementos dentre eles, a reflexão e a experiência como elementos imprescindíveis para a transformação do ensino

¹ O termo reciclagem surge na década de 80, foi intensamente utilizado no meio educacional para referir-se a cursos rápidos e descontextualizados. Alguns educadores discordam da expressão por atribuírem a palavra “reciclar” - termo próprio do processo industrial e aplicado à educação – o sentido de reutilização de materiais recicláveis, não condizente com a discussão da formação docente. (PRADA (1997)

como todo. O trabalho em equipe e interdisciplinar se revelam importantes no desenvolvimento dos trabalhos de sala de aula, evitando que os professores realizem atividades isoladas, sendo, portanto, na formação continuada que o professor tem o seu crescimento profissional.

O estudo sobre a formação continuada de professores nos leva a crer que, trata-se de um tema complexo e que pode ser abordado a partir de diferentes modelos constituídos por diferentes concepções pedagógicas. Historicamente, no Brasil a formação continuada é, geralmente, implementada por meio de programas de formação desenvolvidos por secretarias estaduais e municipais de educação ou até mesmo pelo Ministério da Educação por meio de programas federais que contam com a parceria das Instituições Federais de Ensino.

Assim como na formação inicial, a formação continuada de professores se materializa em diferentes modelos que abrangem diferentes concepções. A partir dos anos 90, Alferes e Mainardes (2011) destacam que, a formação continuada de professores foi bastante influenciada pelas discussões sobre desenvolvimento profissional a partir dos estudos de Nóvoa (1991), pelas discussões em torno do professor reflexivo apoiadas pelas ideias de Donald Shön (1987, 1992, 1995), e pela epistemologia da prática com ênfase no professor-pesquisador, tendo como base os estudos de Zeichner (1998).

No entanto, a tendência mais comum e predominante na realidade educacional, quando se trata de formação continuada de professores, é a formação pensada, planejada, elaborada e executada pelos órgãos gestores educacionais. Estas, na verdade, ocorrem sem diagnosticar os reais interesses e necessidades formativas dos docentes, e sim, de acordo com as políticas públicas educacionais que venham atender os interesses das esferas federal, estadual e municipal. Pode-se dizer que, geralmente, esse modelo tem uma concepção centralizadora de formação, o que restringe por demais as condições de reflexão e discussão sobre questões próprias relacionadas aos problemas enfrentados nas escolas.

No âmbito das políticas de educação inclusiva, a formação inicial de professores, conforme a Resolução nº 2 do CNE (2001) que instituiu as Diretrizes da Educação especial na Educação Básica, apresenta uma distinção entre “professores capacitados” e “professores especializados” para o atendimento educacional especializado de pessoas com deficiência. De acordo com a Resolução, os “professores capacitados” são aqueles das classes comuns de ensino que comprovem sua formação (inicial – em nível médio ou superior – ou continuada), tendo cursado disciplinas na área da educação especial que os

habilite para o desenvolvimento da prática pedagógica. Já os “professores especializados” são aqueles formados nos cursos de licenciatura em educação especial ou pedagogia com habilitação em educação especial, ou que tenham participado de cursos complementares na área ou pós-graduação em educação, em educação especial ou áreas específicas da educação especial (BRASIL, 2001).

Através da consolidação de tais documentos, foi inserido nos cursos de formação inicial de professores, disciplinas específicas da educação especial, por meio da Resolução CNE/CP nº. 1/2002, que institui as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, ou seja, cursos de licenciatura de graduação plena. Certifica-se que somente no ano de 2002, houve a obrigatoriedade da inserção de disciplinas da educação especial nos cursos de licenciatura, nomeadas na proposta curricular (Introdução à Educação Especial e/ou Fundamentos da Educação Especial).

No mesmo contexto da formação inicial, fora aprovada a Resolução nº 01 referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – Licenciatura (BRASIL, 2006) que extingue habilitação dos cursos de pedagogia, na área da educação especial, sendo que a formação somente ocorrerá no nível de pós-graduação ou através da formação continuada.

A referência à formação de professores para atuar na educação especial baseada na Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) expressa que para atuar na educação especial, o professor deve ter como base:

Formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimento específico na área. Essa formação possibilite atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recurso, os centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos da educação especial. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. (BRASIL 2008, p. 17-18)

Sobre a formação de professores, Mantoan (2006) sugere que os sistemas de ensino que oferecem formação continuada devem ser:

Comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluído aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais. (MANTOAN, 2006, p. 57)

Para isso, é necessário investir na formação de professores para que os mesmos possam estar aptos a adequar e desenvolver uma proposta de ensino, com práticas metodológicas que atendam aos objetivos dos educandos. Nesse sentido, a formação continuada de professores para educação de pessoas com deficiência é fator primordial para a construção de uma escola inclusiva, que busca oferecer um sistema unificado de ensino, mediante a diversidade de alunos que recebe, contribuindo assim, para a construção identitária do professor.

Ao analisar sua ação, o professor tem a oportunidade de conhecer como está a sua formação perante o compromisso que ele assume consigo mesmo, pautado pela ética e pela promessa de crescer, tanto no nível profissional como pessoal. É na escola, no contexto de sala de aula, que os professores elaboram, resolvem problemas, modificam, criam e recriam estratégias de trabalho, proporcionando mudanças pessoais, profissionais e experienciais, neles próprios, em função do aprendizado do aluno.

Mantoan (2009, p. 92) ressalta que “a formação continuada desses profissionais é antes de tudo uma autoformação, pois acontece no interior das escolas e a partir do que eles estão buscando para aprimorar suas práticas”. A formação caracteriza-se, pois, como um processo dinâmico, integrador e dialógico. Nesse contorno, as atividades podem estabelecer momentos de experiência docente e reflexão sobre a prática, como elementos para responder as demandas da diversidade com que os professores lidam na sala de aula. Assim, conforme o que prevê a legislação, as escolas passam a oferecer espaços de construção de conhecimentos, proporcionando formação continuada e capacitações específicas para os profissionais da área.

Vejamos o que prescreve a Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 9.394/96 sobre esse processo de formação docente:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, 1996)

Pensar a atuação profissional da docência para além das ações da sala de aula e outros fins, é preciso pensar a formação continuada dos professores que trabalham na educação especial, seja como forma de conhecimento para a etapa procedimental e atitudinal da prática docente, com o objetivo de melhorar o ensino e romper com uma “visão de mundo” estagnada, ou para preparar mão de obra qualificada para o oferecimento de serviços de qualidade.

Ser professor na atualidade implica debruçar-se sobre os grandes desafios de compreensão dos processos de formação docente que refletem as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores no processo de ensino de aprendizagem, provocando transformações e inovações na construção de novos caminhos do saber. O papel do professor, segundo Feldmann (2009 p. 71), “é o sujeito que professa saberes, valores, atitudes, que compartilha relações e, junto com o outro, elabora a interpretação e reinterpretção do mundo”. Ou seja, ele contribui para a inserção dos sujeitos na sociedade sendo, a escola, por excelência, o “chão” de toda construção de conhecimento e desempenho da prática docente. Sintetizando é isso: a evolução da própria formação docente atrelados aos conhecimentos de mundo fazem parte da tarefa do professor, que além de ensinar os conteúdos, também deve ensinar a pensar, a pensar certo.

Concordamos com Feldman (2009) quando argumenta que formar professores com qualidade social e compromisso político de transformação tem se mostrado um grande desafio às pessoas que compreendem a educação como um bem universal, como espaço público, como um direito humano e social na construção da identidade e no exercício de cidadania. Dando continuidade ao pensamento sobre formação do professor, o autor enfatiza, dizendo que:

As pessoas não nascem educadores, se tornam educadores, quando se educam com o outro, quando produzem a sua própria existência relacionada com a existência do outro, em um processo permanente de apropriação, mediação e transformação do conhecimento mediante um projeto existencial e coletivo de construção humana. (FELDMANN, 2009, p. 72)

Nesse contexto de formar e ao mesmo tempo formar-se, o professor formador para educação especial, na perspectiva da inclusão, é um sujeito que ensina, que transfere conhecimento a alguém, que ao longo de sua trajetória vai se moldando no decorrer das práticas e experiências da profissão. Um sujeito que aprende enquanto ensina, que pensa,

que se forma e reflete sobre sua própria ação na perspectiva do contexto educacional e reciprocamente, se aperfeiçoa ao longo da formação, através dos processos formativos, das relações pedagógicas, educativas e institucionais que se inserem nos diferentes processos de ensino e aprendizagem, e que se constroem ao longo da práxis docente.

Nesse sentido, a constituição das Políticas Públicas para a educação das pessoas com deficiência, na sociedade brasileira, colaborou decisivamente para a consolidação de Políticas Públicas de formação docente, na perspectiva da diversidade multicultural, contribuindo para a construção identitária dos profissionais que atuam nessa modalidade de ensino. Assim, adentraremos o próximo capítulo abordando os aspectos legais da formação docente para a educação especial na perspectiva da inclusão.

CAPÍTULO II

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ASPECTOS LEGAIS

Este capítulo apresentará os aspectos legais referentes a Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, destacando as principais políticas que contribuíram para a construção e consolidação das políticas públicas de formação docente e para o trabalho a ser desenvolvido com pessoas deficientes no campo educacional, desde o âmbito internacional ao regional. Tem, portanto, como aporte teórico, as principais legislações destacadas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Será fundamentada por meio dos trabalhos de: Mantoan (1996; 1997; 2004; 2006), Freire (1996), Mazzota (2003), Sassaki (1997) e Nóvoa (2002), dentre outros.

O capítulo, ora iniciado, está dividido em três partes: primeiramente, serão abordadas as Políticas Públicas de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, bem como o panorama das principais legislações e documentos de âmbito internacional e nacional; seguiremos com a apresentação das Políticas de Formação Docente para a Educação Especial na Perspectiva da Inclusão que aborda, especificamente, os documentos e a legislação, referente à formação docente e, por fim, apresentamos a Proposta de Inclusão do Estado do Acre - um breve histórico;

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Vive-se, atualmente, na sociedade, o processo de inclusão das pessoas com deficiência no sistema educacional de ensino, em decorrência de movimentos e lutas que consolidaram a evolução no pensamento educacional, influenciando significativamente, a sociedade, ao longo do tempo, em momentos marcantes na história da educação especial.

Identificou-se muitas políticas de Educação Inclusiva no âmbito internacional e nacional, com reflexos nas políticas locais, nos lugares longínquos de determinadas sociedades. Tais políticas corroboraram para o espaço considerável que as pessoas com

deficiência, bem como seus familiares e a sociedade, conquistaram nas últimas décadas no seio da humanidade.

No âmbito internacional, podemos citar os seguintes documentos que tratam dessa temática: a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; A Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990; A Declaração de Salamanca de 1994 e Convenção da Guatemala de 1999. Esses documentos são fundamentais na discussão da educação inclusiva, pois influenciaram fortemente as políticas de Educação Especial no Brasil e, conseqüentemente, as políticas de formação continuada voltadas para inclusão, a posteriori.

Em 1948 a Assembleia Geral das Nações Unidas, proclamou a Declaração Universal dos direitos Humanos (1948), reconhecendo que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direito [...]”. (Art. 1º), [...] sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social [...]. (Art. 2º).

No artigo 26º, item 1, a declaração promulga que: “Toda a pessoa tem direito à educação”. Ou seja, a educação deve ser ofertada a todos os indivíduos com igualdade de oportunidade, sendo obrigatoriamente gratuita, assegurando às pessoas com deficiência, os mesmos direitos assegurados a qualquer outra pessoa, tendo o direito a liberdade, a vida, ao desenvolvimento pessoal e social, e dentre tantos outros direitos constitucionais, o direito à educação.

No ano de 1990 tivemos a Declaração de Jomtien realizada na Tailândia na qual foi proclamada na Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, contando com a participação do Brasil que assumiu, frente à sociedade internacional, o compromisso com a educação, de forma a proporcionar aos indivíduos, o direcionamento de ações educacionais e a criação de políticas para construção de sistemas de educação inclusivos, nos diferentes setores públicos, sendo eles: municipal, estadual e federal.

O desafio de construir ações para o enfrentamento da exclusão histórica, ganha força a partir do ano de 1990 por ocasião da Conferência Mundial de Educação para Todos, com críticas ao modelo das práticas segregadoras e categóricas que se penduraram por décadas, ressaltando ainda, o olhar dos países para o índice de crianças que estava à margem da escolarização, no tocante às reais condições em que se encontravam as pessoas com deficiência.

Outro documento que influenciou as políticas de educação especial na perspectiva da inclusão foi a Conferência Mundial sobre Necessidade Educativa Especial: Acesso e Qualidade, desenvolvido pela UNESCO, em Salamanca no ano de 1994, que nela, os países signatários, dentre eles o Brasil enfatizaram a construção de sistemas educacionais reestruturados e inclusivos, e a criação de programas que atendam aos reais interesses das pessoas com deficiência, oportunizando a todos os indivíduos, o acesso as escolas comuns, contribuindo para a criação de uma sociedade integradora. A declaração adverte a todos as autoridades que levem em consideração:

[...] dar mais alta prioridade política e orçamentária à melhoria de seus sistemas educativos; [...] adotar com força de lei ou como política, o princípio da educação integrada, que permita a matrícula de todas as crianças em escolas comuns; [...] criar mecanismos descentralizados e participativos de planejamento, supervisão e avaliação do ensino; e/ os [...] assegura que num contexto de mudanças sistemáticas, os programas de formação do professorado, tanto inicial como continuada, estejam voltados para atender as necessidades educacionais especiais, nas escolas. (BRASIL, 1994, p. 10)

A declaração vigente influenciou o Brasil na construção de objetivos destinados aos sistemas educacionais inclusivos, como intuito de propor mudanças necessárias na educação inclusiva, na garantia de reestruturar os estabelecimentos de ensino para a oferta de educação com qualidade.

Nesse encontro consolidou-se a Declaração de Salamanca na Espanha (1994), com a conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: que tratou do acesso e qualidade, com discussão voltada para políticas e práticas de inclusão, firmando a urgência de ações para a educação inclusiva que pudesse reconhecer e atender as diferenças individuais, promovendo a aprendizagem significativa. Nesse evento ficou estabelecido o conceito de inclusão² e de educação especial³ – um marco histórico no movimento de inclusão que abriu portas para todas as pessoas que se achavam excluídas da escola, não se

² Conceito: Inclusão significa uma inovação em relação as práticas anteriores, o inaugura de uma nova fase em que exigir-se-á a participação da sociedade; trata-se do processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidade para todos. (SASSAKI, 1997, p. 41)

³ Entende-se por Educação Especial, Art. 58. “...modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educando (a)s portadores de necessidades especiais. 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular para atender às peculiaridades da clientela da educação especial. 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”. (LDB. 9.394/96).

restringindo somente as pessoas com deficiência, mas a todos que possuem algum tipo de dificuldade de aprendizagem.

Na sequência, o ano de 1999 foi marcado pela Convenção de Guatemala conhecida como Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Esta, nos autos, assegura que: “as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o de não ser submetido a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano”. (BRASIL, 2001, p. 2)

Com base na Convenção à discriminação, fica caracterizado qualquer tipo de ação que envolva diferenciação e exclusão contra pessoas portadoras de deficiência em qualquer ambiente social, estando os mesmos, gozando de seus direitos constitucionais.

O conjunto de documentos apresentados na esfera internacional estão entrelaçados e convergem para os princípios da liberdade e igualdade de direitos dos seres humanos, de ordem social e democrática, para a construção de uma sociedade justa e igualitária, onde todos independentes de suas condições físicas, psíquicas e emocionais possam estar e conviver juntos sem qualquer tipo de exclusão.

No âmbito nacional a proposta de inclusão no sistema educacional teve avanços significativos após a construção de políticas públicas sociais e educacionais sobre a inclusão dos “excepcionais” em escolas do sistema público de ensino regular. Para conhecermos os avanços da educação inclusiva na atualidade é preciso nos debruçarmos sobre a história da educação dos “excepcionais” na humanidade e conhecermos os marcos das políticas públicas que contribuíram para a história da Educação Especial na perspectiva da Inclusão no Brasil, que historicamente, vem acompanhando movimentos políticos, culturais e sócias em prol da luta das pessoas com deficiência.

Assim, como foram propostas políticas no panorama mundial que marcaram e consolidaram ações no campo da Educação Especial na perspectiva da Inclusão, obtivemos também políticas de âmbito nacional com o intuito de promover a inclusão das pessoas com deficiência no meio social, estendendo-se tais ações a qualquer indivíduo. Nesse contexto, a inclusão é uma forma ou ato de incluir, possibilitando ao indivíduo com necessidade educacional, a oportunidade de estar envolvido em um determinado grupo.

No Brasil, as políticas de educação especial na perspectiva da inclusão, foram marcadas por documentos que contribuíram para consolidação de ações políticas,

destinadas as pessoas com deficiência, principalmente corroborando com a constituição de políticas públicas específicas à formação docente. Tais documentos foram: a Constituição Federal (CF), de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990; A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996; O Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001; O Decreto 3.956/2001 – Promulga a Convenção de Guatemala; Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 2001; A Proposta de Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) até a Lei Viver sem Limite de novembro de 2011.

No ano de 1950, inicia-se no Brasil um processo lento de políticas de educação especial na composição de órgãos que oferecessem serviços e ações de atendimento educacional especializado, rompendo com o modelo de educação segregadora que era oferecido em instituições privadas ou ONGs.

A educação inclusiva, como modalidade de ensino, é uma educação que tem como objetivo remover as barreiras da exclusão, transformando e descortinando o modelo de escola que temos na atualidade, rompendo as possíveis barreiras de aprendizagem e reflexões na *práxis* docente. Com base nas políticas inclusivas, os sistemas de ensino e instituições sociais, conseqüentemente, passam por grandes transformações, adaptações físicas e humanas, de modo a possibilitar a inclusão do público, nesse caso, dos alunos.

Mazzota (2003), em seus estudos, declara que a história da educação das pessoas com deficiência no Brasil está dividida em três períodos: de 1854 a 1956, marcado por iniciativas de caráter privado; De 1957/1993 com ações no âmbito nacional e, a partir de, 1993 caracterizado por ações e grandes movimentos em prol da inclusão das pessoas com deficiência na sociedade de um modo geral.

As políticas públicas de educação especial, na perspectiva da inclusão, referentes ao tratamento oferecido às pessoas com algum tipo de deficiência, seja ela física, sensorial e mental, cresceu significativamente na sociedade passando dos serviços de “asilares e hospitalares”, ao reconhecimento dos direitos de cidadania voltados para a educação, seguridade social, trabalho, reabilitação, lazer e cultura dos deficientes. Com base nessa perspectiva:

A inclusão escolar envolve, basicamente, uma mudança de atitude face ao Outro: que não é mais um, um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e com o qual convivemos um certo tempo, maior ou menor, de nossas vidas. O Outro é alguém que é essencial para a nossa constituição como pessoa e dessa Alteridade é que

subsistimos, e é dela que emana a Justiça, a garantia da vida compartilhada. (MANTOAN 2004, p. 81)

No Brasil, a educação especial iniciou suas ações no ano de 1854, de forma fragmentada, demonstrando o descompromisso e a fragilidade da eficácia com a modalidade de ensino especial no País, predominantemente discriminatório. Nesse ano também foi criado no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro o Instituto dos Meninos Cegos, atualmente conhecido como Benjamin Constant.

Em 1954, surge no Brasil o movimento das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, instituição filantrópica que ao longo dos anos vem desenvolvendo um trabalho de socialização de crianças e adolescentes em paralelo com outras instituições. Já em 1856, foi criado o Instituto de Educação de Surdos (INES).

No início dos anos sessenta, a modalidade de ensino que passou a atender pessoas com deficiência foi intitulada “educação dos excepcionais” que na atualidade já não tem mais essa denominação. Em 1961, surge então, a primeira lei chamada “Lei de Diretrizes e Bases” de nº 4.024/61, que reconhece a educação como um direito de todos os indivíduos e atribui a efetivação da educação especial ao Sistema Nacional de Educação Brasileira.

Em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases (Lei 4.024/61) avança no sentido de conceber a educação como direito de todos e de recomendar a integração da educação especial ao Sistema Nacional de Educação, oferecendo serviço adequado a clientela. Posteriormente, a Lei 5.692/71 modificou a Lei de Diretrizes e Bases, consolidando um atendimento adequado as pessoas com qualquer tipo de deficiência.

O ano de 1981 foi um grande marco Internacional das Pessoas com Deficiência respaldado pela ONU (Organização das Nações Unidas), que assegura e defende a igualdade de oportunidade de educação para todos. Também refletiu no sistema educacional brasileiro, com o surgimento de planos de inclusão que provocaram transformações de ações caridosas por um posicionamento político voltado para os direitos das pessoas portadoras de necessidades especiais com a criação dos Planos de Ação da Comissão Internacional das pessoas com deficiência (1981) e o Plano Nacional de Ação Conjunta para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1981).

No processo de desencadeadas políticas públicas de inclusão tem-se a Constituição Federal (CF) de 1988 que ratificou os direitos à Educação Especial a portadores de deficiência. No Art. 205: A educação. Direito de *todos* e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao

pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1998).

Como também o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), Lei nº 8.069 de 1990 no Art. 4º enfatiza que:

E dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990, p. 7)

No que tange a educação, o ECA assegura em seus autos o direito dos “portadores de necessidades especiais” e educação de qualidade. No Art.54 enfatiza a responsabilidade do Estado de oferecer, preferencialmente, na rede regular de ensino, o atendimento educacional especializado às pessoas com necessidades educacionais especiais, com igualdade de acesso e permanência à escola pública que os demais. O Art. 54 propõe que:

E dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1990)

Para firmar o comprometimento do Brasil com a educação é publicada, em dezembro do ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96. Esta lei expressa os avanços positivos no que se refere ao alargamento da oferta da educação especial, a melhoria da qualidade dos serviços ofertados as pessoas com necessidades educacionais especiais, a preparação de profissionais altamente capacitados e recursos adaptados de forma a atender a diversidade dos mesmos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394 consolidada em 1996, foi um marco para as grandes conquistas na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que assegurou, com base na lei, direitos educacionais das pessoas com deficiência, oportunizando o desmembramento e a constituição de outras políticas públicas que se desencadearam ao longo dos anos.

O artigo 208, inciso III assegura às pessoas com deficiência, o “Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Toda escola, a partir do descrito, tem o dever e obrigatoriedade de matricular qualquer pessoa com deficiência e a todos que possam, por ventura, precisar dessa

modalidade. Cabe a ela, está organizada para recebê-los, inclusive o quadro de profissionais devem ser, também, capacitados para atendê-los.

Retomaremos ainda a LDBEN no Capítulo V – dedicado, especialmente, à Educação Especial, vista como fator relevante num campo tão pouco contemplado, historicamente. No entanto, vem ganhando cada vez mais espaço no conjunto das políticas públicas brasileiras. Nesse sentido, estados e municípios passaram a programar a Educação Especial no âmbito educacional de modalidade Infantil, Fundamental e Médio.

As políticas de inclusão para as pessoas com deficiência, com base nas legislações vigentes, referenda e contempla ações no oferecimento de oportunidade de todos estarem inseridos no âmbito educacional, fazendo valer seus direitos garantidos em leis com igualdade de acesso e permanência na escola pública, independente de raça, sexo, cor ou idade, mas na busca incondicional pelos direitos de cidadania. De acordo com Mazzota (1996, p. 81), a Educação Especial:

[...] é a modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especialmente organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes da maioria das crianças e jovens.

Nessa discussão, cabe destacar o antigo Plano Nacional de Educação (PNE) – 2001 Lei nº 10.172/2001, que se caracteriza como um plano estadual, destinado à educação, atendendo a todos os níveis de ensino e modalidades. O objetivo do Plano é atender aos diferentes setores públicos da sociedade vigente, contemplado desde a educação infantil, a educação superior, educação a distância, gestão, financiamento da educação e a formação de profissionais – *nosso objeto de pesquisa*.

No que se refere à educação de pessoas com deficiência, o Plano Nacional de Educação elenca alguns objetivos e metas direcionados a educação das pessoas com deficiência, assegurando:

- desenvolvimento de programas educacionais em todos os município, e em parceria com as áreas de saúde e assistência social, visando à ampliação da oferta de atendimento da Educação Infantil;
- padrões mínimos de infra estrutura da escolas para atendimento de alunos com necessidades dos alunos;
- formação inicial e continuada dos professores para atendimento às necessidades dos alunos;

- disponibilidade de recursos didáticos especializados de apoio à aprendizagem nas áreas visuais e auditivas;
- ações de Educação Especial com políticas de educação para o trabalho;
- incentivo à realização de estudos e pesquisas nas diversas áreas relacionadas com as necessidades educacionais dos alunos. (BRASIL, 2004, p. 21)

O documento citado pontua objetivos a serem alcançados no processo educacional das pessoas com deficiência, contribuindo para o modelo de escola inclusiva que atenda as reais necessidades educacionais das pessoas com deficiências, preferencialmente nas escolas de ensino regular, contemplando desde melhorias arquitetônicas até o incentivo à pesquisa no campo de estudo.

Seguindo a mesma linha, cabe destacar a última versão do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 – 2024, Lei nº 13.005 de 25 de Junho de 2014 que determina diretrizes, estratégias e metas para a política educacional. No Art, 2º as diretrizes para a educação brasileira estabelece:

I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais; IV - melhoria da qualidade do ensino; V - formação para o trabalho; VI - promoção da sustentabilidade sócio-ambiental; VII - promoção humanística, científica e tecnológica do país; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto; IX - valorização dos profissionais da educação; X - difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação. (BRASIL, 2010)

Podemos observar que tais diretrizes expressam antigos anseios educacionais, que se fazem presentes no PNE atual. As 20 metas citadas nos autos, para a educação brasileira são anseios já apresentadas na Constituição (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996). Dentre as metas a serem atingidas, destacamos a Meta de número 04, que estabelece o Atendimento Escolar às pessoas com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades e Superdotação na rede regular de ensino, que garante a participação das pessoas com deficiência no âmbito escolar, fazendo valer seus direitos constitucionais. Em paralelo ao mencionado documento, destacamos a meta de número 16 que trata da formação continuada dos professores da Educação Básica.

As metas de número 04 e 16 enfatizam os avanços no campo da educação especial inclusiva das pessoas com deficiência, embora saibamos que se trata de um processo lento

que muitas vezes exclui o indivíduo ao invés de inclui-lo, com todos os recursos e estrutura indispensáveis a verdadeira inclusão. O item formação continuada no PNE, representa avanços em termos de legislação, embora saibamos que a formação continuada, venha sendo caracterizada como precária entre os profissionais em educação, especificamente quando o assunto é formação de professores para a educação especial/inclusão.

A Educação inclusiva tem sido um caminho importante para a questão da diversidade no atendimento às necessidades de cada um dos alunos especiais incluídos na escola. Além de ser *um direito, a Educação inclusiva é uma resposta inteligente de incentivo a uma pedagogia não homogeneizadora.*

Em sequência ao documento exposto, temos a constituição das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica por meio da Resolução CNE/CEB nº 02/2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, externando os grandes avanços à universalização e diversidade na educação brasileira. De acordo com a Lei observa-se que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001, p. 29). Ainda na mesma Resolução CNE, nº 2, 2001, especifica:

[...] o serviço de apoio pedagógico pode ser realizado em classe comum quanto na sala de recursos da escola pública. Define o aluno como educandos com necessidades educacionais especiais, ampliando em diversas categorias o atendimento, tanto à questão orgânica da deficiência quanto aos que apresentarem dificuldades de aprendizagem durante o processo educacional. (Art. 5º)”

Importante destacar que a legalidade da resolução em processo de desenvolvimento e a aplicabilidade nas escolas brasileiras, ressalta que os sistemas de ensino devem matricular todas as pessoas com deficiência, conferindo a ela, a obrigatoriedade de organizar-se para atender os educandos com necessidades educacionais especiais, garantindo as condições necessárias para uma educação de qualidade que contemple a diversidade e os objetivos de educação: eis o que propõe a lei para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Ainda no mesmo documento, vem destacado, o exposto do Art. 8º quanto ao papel das escolas da rede regular de ensino para a organização e o atendimento nas classes comuns:

I. professores das classes comuns e da Educação Especial capacitado e especializados, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

II. distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para diversidade;

III. flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola;

IV. serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; atuação de professores intérprete das linguagens e códigos aplicáveis; atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e Interinstitucionalmente;

V. serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação e suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos;

VI. condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa;

VII. sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agente e recursos da comunidade. (BRASIL, 2001, p. 7).

É importante destacar que, entre os aspectos citados na legislação para a oferta do atendimento educacional especializado, o item que trata da formação de profissionais representa um fator decisivo e relevante presente nos incisos I, IV e V da proferida legislação. Ser professor na educação especial no processo de inclusão, na busca pela formação de profissionais e a construção identitária profissional, implica o enfrentamento de muitos desafios à prática pedagógica, ressaltando ainda, que, é preciso aprender/saber lidar com uma diversidade de alunos que apresentam peculiaridades que os tornam individuais e diferentes, que, por sua vez, encontram-se inseridos em espaços heterogêneos nos quais buscam alcançar seus objetivos e necessidades.

Para finalizar o elenco de leis e documentos que organizaram e regem a educação a caminho da inclusão, não poderíamos deixar de mencionar o Decreto 7.612 “Plano Viver sem Limite”, lançado o pelo Ministério da Educação – MEC em 2011 que tem como

proposta tornar possível o acesso à educação, inclusão social, atenção e acessibilidade das pessoas com deficiência, isto é, metas a serem atingidas até o ano de 2014.

O conjunto de documentos reunidos, de âmbito internacional e nacional contribuiu decisivamente para construção de uma proposta educacional de ensino especial/inclusivo, proporcionando as pessoas com deficiência a oportunidade de frequentar o ensino regular e posteriormente participar da oferta do atendimento educacional especializado, no contra turno em escolas de ensino regular, o que refletiu, significativamente, na necessidade de se constituir políticas públicas governamentais direcionadas a formação docente. A seguir apresentamos as principais políticas que regem a formação de profissionais que labutam na educação dessa clientela.

2.2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO – BASES LEGAIS

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, posteriormente consolidada pela Lei Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), ao assegurar o Atendimento Educacional Especializado – AEE de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Esta garante a pessoa com deficiência, o “acesso, com participação e aprendizagem, no ensino comum; oferta de atendimento educacional especializado; continuidade de estudos e acesso aos níveis mais elevados de ensino; acessibilidade universal” (BRASIL, 2008, p. 14).

Na mesma linha de raciocínio, a legislação entende que, para oferecer os serviços educacionais que complementa e suplementa a educação das pessoas que precisam dessa modalidade de ensino, é preciso oferecer também, formação/capacitação aos profissionais que trabalham no oferecimento do atendimento educacional especializado aos mesmos. Nesse enfoque a legislação apresentada, determina a implantação de: “formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; formação dos profissionais da educação e comunidade escolar; transversalidade da modalidade de ensino especial desde a educação infantil até a educação superior”. (BRASIL, 2008, p. 14)

Fica claro e evidente o propósito da legislação destinada à Educação das pessoas com deficiência na sociedade brasileira, como também o que propõe nossa legislação quando se refere à formação de profissionais que trabalham na educação das pessoas com deficiência.

Vivenciamos grandes momentos e avanços na história da educação inclusiva de pessoas com deficiência. Sem dúvida, um momento que “reclama” e que reivindica uma variedade de aspectos a serem considerados, que vão desde a reestruturação arquitetônica, como a necessidade de formação dos professores para o significativo desenvolvimento nos espaços educacionais de ensino. Esses aspectos são assegurados pelos documentos e legislações citadas anteriormente.

Reconhecidamente, há necessidade de formação dos profissionais de ensino, de estarem instrumentalizados para atender a novas demandas dos paradigmas da Educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o que requer deste profissional, um maior conhecimento, uma visão crítica, reflexiva, curiosa, autônoma, com ações pautadas nos saberes da docência. Características essas fundamentais para a consolidação de uma modalidade de ensino que não fique apenas na teoria das políticas, mas que de fato, se tornem efetivas mediante a urgência dos sistemas.

A resolução CNE/CEB nº. 02/2001 oficializou legalmente os termos Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (NEE), nas políticas públicas brasileira, contribuindo assim, para uma nova concepção de um modelo de escola aberta à diversidade que requer além de outros atributos, a formação dos profissionais que nela atuam. No artigo 1º, a presente na Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades de ensino, por meio do AEE, conforme o enunciado seguinte da resolução citada:

[...] o atendimento escolar desse alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2001, p. 01)

Ao mesmo tempo em que se dedica uma preocupação com o atendimento aos “educandos especiais”, registra-se em termos de leis, a atenção ao preparo/formação dos professores como profissionais capacitados e especializados, conforme previsto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente. As Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB nº. 02/2001), consideram aptos para trabalhar com alunos especiais, aqueles que comprovem que em sua formação em nível médio e superior foram incluídos conteúdos sobre a educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para que, assim, possam:

I. Perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II. Flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III. Avaliar continuamente a eficácia de processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV. Atuar em equipe, inclusive com professores especializado em educação especial. (CNE/CEB nº. 02/2001)

A política de formação docente é um dos pilares para a construção de uma escola inclusiva na sociedade contemporânea, pois a mudança nessa especialidade, requer uma qualificação emergencial dos profissionais que trabalham com pessoas com necessidades educacionais especiais. O sucesso da inclusão escolar, pois, dependerá de uma série de fatores agregados, dentre eles: o trabalho em equipe da instituição de ensino, a participação da família, da sociedade e principalmente dos professores, pois o profissional da inclusão deve ser qualificado para responder as necessidades diferenciadas dos seus alunos, para o oferecimento de ensino e de aprendizagem satisfatórios a todos, sem qualquer tipo de exclusão e, conseqüentemente, vivenciar um novo modelo de educação.

A educação inclusiva, conforme Mantoan (2006) se define sob o seguinte aspecto:

[...] um “novo paradigma”, que se constitui pelo apelo à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino. (MANTOAN, 2006, p. 40)

A inclusão das pessoas com deficiência, no sistema educacional de ensino, retrata o início de um longo processo de lutas e desafios, para o rompimento do paradigma tradicional de educação segregadora das pessoas com deficiência, que vinha se solidificando ao longo dos tempos na educação brasileira. Diante dessas transformações no campo educacional, esse modelo de educação inclusiva, passou a proporcionar não só a oportunidade das pessoas com deficiência de participar e estar na escola, como também, o início de um grande movimento de lutas em prol dos direitos educacionais das pessoas que dessa modalidade precisarem. (Complementando ainda, o pensamento sobre tais mudanças, retomamos Mantoan:

As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considere as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança na perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores,

alunos pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. (MANTOAN, 1997, p. 121)

O movimento da educação especial tem provocado grandes desafios na formação docente. Isso ocorre devido a falta de preparação dos professores que, na nossa concepção, precisam estar preparados, pois a formação tanto dos professores que trabalham na sala comum, como daqueles que precisam de uma formação específica, constituem fator relevante para a consolidação da escola inclusiva. No entanto, segundo Mantoan, para ser um professor da educação especial, os professores precisam:

[...] estar comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder as características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais. (MANTOAN, 2006, p. 57)

A implantação da educação especial tem se deparado com a falta de formação dos docentes para a realização desse trabalho, como também, a precariedade das condições de trabalho pedagógico em sala de aula. O novo paradigma de inclusão tem proporcionado muitas discussões sobre a ausência dos conhecimentos necessários aos professores e para a implementação de políticas públicas sobre a formação docente. Esse novo perfil de profissional tem como desafio, desenvolver uma prática pedagógica diferenciada dos padrões passados. Por isso, os educadores precisam estar preparados para romper com o ensino, longe das amarras da discriminação, criando de fato, escolas inclusivas de qualidade.

Ao problematizar e discutir sobre o modelo de escola é impossível não falar em qualidade de ensino, sem falar em formação de professor, uma vez que tais questões estão interligadas no percurso educacional. O professor, um sujeito que professa saberes tem enfrentado grandes desafios na sua trajetória profissional. Assim, é necessário que reflitamos sobre a urgência da formação inicial e contínua dos professores que trabalham no oferecimento do atendimento educacional especializados com alunos diferentes. Segundo Nóvoa (2002, p. 23), “o aprendente contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”.

A formação continuada dos professores, no que se refere a educação especial, foi marcada e ganhou força no ano de 2003, com a consolidação do “Programa Educação

Inclusiva: direito a diversidade” que teve como objetivo disseminar a política de inclusão e apoiar a formação de gestores e educadores, proporcionando a transformação dos sistemas educacionais em sistemas inteiramente inclusivos. Em 2007, o programa passou a desenvolver ações voltadas para a modalidade de cursos, como o “Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Atendimento Educacional Especializado”, com ações de formação vinculadas, às salas de recursos multifuncionais.

No ano de 2011, por meio da Portaria nº 1.328, refletida no Decreto nº 6.755 de janeiro de 2009, no art. 1º, foi intitulada a formação continuada dos profissionais do Magistério da educação básica como direito, que teve como objetivo: “[...] formar e apoiar às ações de formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica e em atendimento as demandas de formação continuada [...]”. Tais formações se darão em instituições de nível superior, programas coordenados e supervisionado, pelo Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais em parceria com o Ministério da Educação (MEC), Coordenação de Pessoal e Nível Superior e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

As ações objetivadas nesse discurso, fundamentadas no parecer CNE/CEB, nº 17/2001, derivam da Resolução CNE/CEB nº 01/2002, que trata sobre a formação dos professores para atuar na educação especial na perspectiva da inclusão. Tal resolução, evidencia a necessidade de serem discutidos na formação dos professores, princípios e fundamentos da educação especial. A presente resolução expõe que a formação de professores em seu Artigo 1º institui:

Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimentos de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, CNE/CEB nº 01/2002)

No seu Artigo 2º, o decreto CNE/CEB nº 01/2002, em consonância com a LDBEN, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, número 9.344/96, intitula outras formas direcionadas a formação das atividades docentes que prepara o profissional para:

I. O ensino visando a aprendizagem do aluno; O acolhimento e o trato a diversidade; II. O exercício de atividades de enriquecimento cultural; III. O aprimoramento em práticas investigativa; IV. A elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; V. O uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias,

estratégias e materiais de apoio inovadores; VI. O desenvolvimento de hábitos e colaboração e de trabalho em equipe. (BRASIL, CNE/CEB nº 01/2002)

Tais conhecimentos possibilitaram aos profissionais, no decorrer das capacitações, o reconhecimento da diversidade dos alunos especiais, a valorização do movimento de educação inclusiva, a identificação das necessidades dos indivíduos em consonância com as ações desenvolvidas, a contribuição de implementação de políticas públicas de inclusão e adaptações curriculares.

O modelo de atendimento, impregnado pelas políticas atuais de profissionalização, de professor da educação especial, na perspectiva da inclusão, caracteriza esse novo profissional, como um agente multifuncional, que lida com uma diversidade de tipos de alunos da modalidade de educação especial, transformando-se num “gestor de recursos de aprendizagem”, passando assim, a exercer diferentes funções.

A inserção de pessoas com deficiência nas salas de aulas tem proporcionado, aos professores do sistema educacional, um desconforto e muitos obstáculos ao lidar com a inclusão de alunos com deficiência no âmbito escolar. É comum, ouvir dos professores que atuam na educação especial/inclusão e mesmo no ensino regular, principalmente aqueles que não foram preparados para esta função ou ainda dos que não fizeram esta opção durante seu curso de formação. Essa é uma realidade vivenciada nas escolas de ensino regular, que afirma o despreparo dos mesmos para atuar com pessoas deficientes, constituindo-se assim, esse fato, num obstáculo ao acesso à educação.

Nesse contexto educacional caracterizado pela diversidade é importante um bom investimento, na formação de professores, ajudando a desmistificar conceitos e preconceitos, para que os mesmos possam transformar-se em seres conscientes, críticos, participativos, envolvidos e comprometidos com trabalho que desenvolvem. Assim sendo, estarão contribuindo para a construção de uma sociedade justa e democrática, oportunizando as pessoas com deficiência, o direito a igualdade e oportunidade de educação sem qualquer tipo de discriminação, de acordo com o estabelecido na legislação brasileira.

Tais legalidades proporcionaram também, a construção e aplicabilidade de ações governamentais e educacionais das pessoas com deficiência nas esferas regionais e municipais, estando de acordo com a realidade geográfica brasileira de cada região. Nesse caminho, sentimos a necessidade de abordar as políticas públicas educacionais de inclusão

no estado do Acre e as ações que têm contemplado a prática de formação e identidade profissionais dos professores que atuam nessa área.

2.3 A PROPOSTA DE INCLUSÃO DO ESTADO DO ACRE

O grande movimento mundial e nacional pela educação inclusiva tem provocado um novo olhar na construção de uma escola, verdadeiramente, inclusiva no estado do Acre, na tentativa de oferecer às pessoas com deficiência, ações no campo cultural, social, político e pedagógico, objetivando eliminar as barreiras de exclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais; fortalecendo a luta pelos direitos à educação; Promovendo oportunidade de igualdade e acessibilidade a todos que precisarem dessa modalidade; proporcionado a sociedade, a efetivação das políticas públicas assegurada pela legislação e pelos documentos para a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, assim como a adaptação das políticas às necessidades da sociedade local.

As políticas públicas de Inclusão no estado do Acre foram construídas e embasadas nas políticas públicas educacionais internacionais e nacionais. A Secretaria Estadual de Educação do Acre, por meio da portaria nº 948/2007 publicada em Diário Oficial norteou ações voltadas especificamente para a educação inclusiva regional no oferecimento de ações e estratégias para o atendimento de alunos especiais, passando a operar também na reestruturação das escolas especiais, e formação continuada, na capacitação para os profissionais, na implantação e implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas de ensino regular. As ações, cuja finalidade, foi agir também, no assessoramento dos municípios do estado, na implementação de projetos de educação profissional, no acompanhamento dos centros especializados e, na normatização do atendimento educacional, também especializado, dentre outros serviços.

Tais ações descritas no estado do Acre têm como referência as políticas nacionais de educação especial que se desencadearam ao longo dos anos oferecendo serviços para indivíduos com transtorno globais de desenvolvimento e alta habilidade/superdotação nas salas multifuncionais, em consonância com o ensino regular.

Com base nos estudos realizados da Proposta de Educação Especial/Inclusão do estado do Acre, a educação na região acriana iniciou o processo de inclusão em 1971, através da Portaria nº 22 de março de 1971, que prestou atendimento aos alunos nomeados “excepcionais” como eram chamados, caracterizado por uma aprendizagem lenta,

caracterizada pela repetência, dentre outros problemas. Em 1974 a Secretaria de Educação ofereceu atendimento aos deficientes auditivos. Os trabalhos desenvolvidos foram realizados em classes especiais nas escolas estaduais e municipais. Nessa época a Secretaria de Educação não contava com uma equipe capacitada que pudesse diagnosticar as reais causas da deficiência.

Somente no ano de 1976, iniciou-se o atendimento às pessoas com deficiência mental na escola “Dom Bosco” que passou a desempenhar a função de educação especial de alunos com deficiência mental, deficiência auditiva e alunos com aprendizagem lenta.

No ano de 1978 a escola Dom Bosco iniciou o atendimento às pessoas com deficiência e também passou a desencadear ações inclusivas voltadas para os municípios do interior, no caso, Cruzeiro do Sul, cidade na qual resido. Com isso, pude vivenciar um período da história da educação especial na Associação de Pais e Amigos dos excepcionais e na escola estadual Padre Alfredo Nuss, tendo este iniciado os trabalhos no ano de 1988.

No processo de desenvolvimento e modernização, o estado do Acre tem buscado desenvolver ações de inclusão na busca de melhorias da qualidade educacional, especificamente, na educação especial. No ano de 2000 o Acre iniciou o processo de inclusão das pessoas com deficiência nas escolas de ensino regular, contando com profissionais do quadro efetivo e provisórios o que demonstra uma precariedade da mão de obra deficitária. Atualmente, o estado conta com centros de referência nos pares das deficiências, tais como: Centro de Apoio ao Surdo – CAP; Centro de Apoio ao Deficiente Visual – CADV; e o Núcleo de Atividades de Altas Habilidade/Superdotação – NAAHS.

A coordenação de educação especial do Acre, baseada nas políticas públicas de educação especial, na perspectiva de inclusão, apresenta na sua proposta, aspectos fundamentais com o objetivo de subsidiar o trabalho de profissionais que atuam na educação especial, que agem diretamente nas salas de recursos, no atendimento domiciliar, no acompanhamento e monitoramento das atividades desenvolvidas pelos chamados “professores formadores”, atendendo, assim, o que a legislação de formação prevê.

Construir uma escola inclusiva, na sociedade contemporânea, influenciada pelos avanços tecnológicos, significa assumir um grande desafio no sentido de rever concepções e paradigmas educacionais, respeitando e valorizando a clientela diante de tamanha diversidade. Para isso, a sociedade e as pessoas com deficiência precisam, em conjunto, buscar adaptações, equiparação de oportunidades, gerando assim, a verdadeira inclusão escolar.

As Políticas Públicas de Inclusão no estado do Acre vem desenvolvendo diferentes ações voltadas às pessoas com necessidades educacionais especializadas, preferencialmente, nas escolas de ensino regular com práticas pedagógicas para promover a inclusão das pessoas com deficiência desde a educação infantil ao ensino superior, com ênfase na acessibilidade urbanística, no atendimento educacional especializado, na aquisição de recursos, na busca de formação profissional e na articulação para implementação de políticas públicas de inclusão na sociedade acreana.

Nessa narrativa, conhecer essa identidade profissional dos sujeitos que atuam na educação especial/inclusão das pessoas com deficiência, nos ajudará a compreender como ocorreu o processo da construção identitária dos professores formadores – sujeitos desta pesquisa que atualmente, são conhecidos por meios dos serviços oferecidos pelo Núcleo de Apoio Pedagógico a Inclusão. Estes, na atualidade, ocupam uma função “nova”, que aos poucos vem se revelando no cenário da educação inclusiva. Para isso, faz-se necessário compreendê-los no campo da diversidade multicultural e como se constituem mediante os currículos de formação.

CAPÍTULO III

A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR FORMADOR NA ÓTICA DOS ESTUDOS CULTURAIS: CULTURA, IDENTIDADE, MULTICULTURALISMO E O DESAFIO À DIVERSIDADE

Neste capítulo propusemo-nos discutir e compreender a construção identitária do professor formador na ótica dos Estudos Culturais. O capítulo está dividido em cinco partes: Na primeira, foram abordados conceitos “Cultura e Identidade do Professor Formador” na ótica dos Estudos Culturais; a segunda, cujo tema “O professor formador na perspectiva multicultural: o desafio de formar para a diversidade” tem como intuito evidenciar os aspectos mais relevantes da abordagem multicultural para se compreender o processo de construção identitária do professor formador; na terceira parte, tratamos da temática “Currículo” que tem como finalidade o estudo do currículo para a formação docente, na perspectiva da diversidade; a quarta parte, “A Formação docente para a diversidade”, fazendo uma reflexão sobre a formação do professor para a educação especial. E, na quinta e última parte, definimos o perfil do “Professor Formador” – sujeitos desta pesquisa.

Nossa discussão conta com o aporte teórico de autores como: Moreira e Candau (2008), Laraira (2001, 2004), Hall (2000, 2006), Silva (200, 2008), Canen (2003, 2005), Nóvoa (1992), Brzenzinski (2002), Libâneo (2001), Mantoan (2006, 2009), Imbernon (2004) e Mizukami (2005) e outros que também contribuíram nas discussões aqui levantadas.

3.1 O PROFESSOR FORMADOR: Cultura e Identidade

Foram lançados os desafios colocados pela sociedade contemporânea às escolas da educação básica, assim como aos docentes, a fim de possibilitar que seja incorporada a discussão sobre a diversidade cultural que permeia as práticas educativas e as práticas curriculares das escolas. Nesse sentido, buscamos compreender o significado de cultura, identidade e multiculturalismo na ótica dos estudos culturais, enquanto movimento teórico-metodológico, voltado para o reconhecimento e valorização das diferenças, para a

contestação de preconceitos e discriminações, assim como, espaço de possibilidade de construção de diálogos entre as diferentes culturas.

Inicialmente, torna-se necessário definir os contornos da movimentação intelectual que surgiu no “panorama político do pós-guerra, na Inglaterra, nos meados do século XX, provocando uma grande reviravolta na teoria cultural” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003). Desde o seu surgimento, os Estudos Culturais (EC) configuram espaços alternativos para suas relações com a sociedade e as mudanças sociais. Atualmente, a educação multicultural e intercultural é impreterivelmente, um elemento essencial na educação e na formação não só dos alunos, mas também do governo, da instituição escolar e de seus profissionais.

Originalmente os Estudos Culturais nasceram na Inglaterra no pós-guerra. Surgiu como campo de estudos a partir da fundação do *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS) em 1964, na Universidade de Birmingham na cidade do reino Unido na Grã-Bretanha. Entre os anos de 1964 e 1974 os Estudos Culturais (EC) foram consolidados pelo teórico Stuart Hall considerado como pai dos Estudos Culturais, firmando-o como projeto institucional no Open University, proporcionando discussões sobre os caminhos e direções sobre os Estudos Culturais.

Somente em 1980, houve a difusão do significado de Estudos Culturais no âmbito internacional. No entanto, isso significa que o conceito do termo não é um corpo fixo de significados, ele varia de um lugar para o outro, podendo ser similar em contextos nacionais e regionais, mas como significado pelo viés cultural, corresponde a um novo campo teórico que possibilitou pensar a sociedade por meio de um viés cultural. Por isso a necessidade de entender primeiramente a origem do significado de cultura.

O surgimento dos Estudos Culturais contribuiu para o rompimento da ideia de pensar a produção de conhecimento como resultado da continuidade natural da história de um povo ou paradigmas acadêmicos e epistemológicos para explicar a realidade, a sociedade, apoiando-se na complexidade das relações sociais que atravessam a todos os indivíduos, em todas as direções e todos os nivelamentos sociais.

Trazemos para essa discussão Mattelart, (2004, p. 13-14) que define estudos culturais como:

[...] um paradigma, de questionamento teórico corrente, Trata-se de considerar a cultura em sentido mais amplo, antropológico, de passar de uma reflexão centrada sobre o vínculo cultural-nação para uma

abordagem da cultura dos grupos sociais. Mesmo que ela permaneça fixada sobre uma dimensão política, a questão central é compreender em que a cultura de um grupo, e inicialmente a das classes populares, funciona como contestação da ordem social ou, contrariamente, como modo de adesão às relações de poder.

Os Estudos Culturais entendidos sob o ponto de vista político, teórico e como campo de estudo interdisciplinar que caracteriza uma sociedade não como um campo unificado, defende uma educação para as pessoas comuns, para o povo, para que possam ter seus conhecimentos e interesses valorizados, a fim de entender o comportamento e as ideias compartilhadas pelos indivíduos numa sociedade multicultural. Complementar a isso, Escosteguy (2000, p. 137) define Estudos Culturais como, “um campo de estudo onde diversas disciplinas de interseccionam no estudo de aspectos culturais da sociedade contemporânea”.

Originalmente, os Estudos Culturais rompem com a lógica da divisão entre “alta cultura”, compostos por aqueles que têm cultura, considerados altamente cultos e a “baixa cultura”, composta por aqueles que não têm qualquer tipo de cultura, precisando ser educados de acordo com os padrões pré-estabelecidos pela “alta cultura”. Isso implica, na ótica dos estudos culturais, pensarem a cultura como território de poder, um espaço de luta pela definição dos significados e da teoria num cenário altamente político.

Nessa visão, a cultura não pode ser definida e compreendida como acúmulo de conhecimentos, de transmissão de saberes, experiências e tampouco como artefato estético e intelectual, mas, deve ser vista e compreendida como um todo, fazendo parte de todos os aspectos da vida das pessoas entrelaçados no centro da constituição da humanidade.

A cultura, muito mais que um simples conceito que pode ser encontrado nos dicionários, narra a respeito das vivências dos sujeitos, os seus modos de conceber o mundo, as particularidades e semelhanças que são construídas ao longo do trajeto da vida social e histórico de uma sociedade. Na ótica dos Estudos Culturais, cultura ganha uma ressignificação, passando a ser compreendido como forma de vida (línguas, instituições, estruturas de poder) e prática social (textos, cânones, arquitetura, mercadorias, etc.).

De acordo com o Moreira e Candau (2008, p. 26), o primeiro e mais antigo significado de cultura, encontra-se na literatura do século XV, sendo definido por “cultivo da terra, de plantações de animais”. No mesmo texto os autores apresentam um segundo significado de cultura como sendo “ideia de cultivo da terra e de animais para a mente

humana”. Tais definições nos levaram a entender o significado de outras palavras como agricultura, monocultura, dentre outras.

No século XVIII, o termo cultura referiu-se às questões sociais de cultura europeia, associadas ao mundo da arte, música, teatro, pintura e outros modelos de arte presente na sociedade da época. Mais precisamente no século XX a noção de cultura passa a incluir a cultura popular presente na sociedade contemporânea, marcada pela diversidade cultural.

Ao definirmos cultura no século XXI, é natural falarmos de um mundo caracterizado pela globalização, com seres humanos altamente esclarecidos e informatizados nos mais diversos aspectos da vida social. Segundo Laraia (2001, p. 14) o conceito de cultura é: “todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”. O conceito construído pelo autor nos leva a entender que cultura é tudo aquilo que nos caracteriza enquanto sujeitos num processo histórico e de experiência do meio em que vivemos. Se fazemos parte da cultura, logo construímos coletivamente a vida social.

O autor enfatiza ainda que foi Edward Tylor quem conceituou cultura pela primeira vez, por volta de 1832-1917. Este conceitua cultura num sentido etnográfico, “um todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, oral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (LARAIA, 2004, p. 25).

Entretanto, tanto Taylor como Laraia nos chama a atenção sobre a necessidade de o homem perceber a sua cultura, podendo assim, agir sobre ela, transformá-la e, possivelmente, obter um desempenho social positivo, construtivo que lhes garanta melhoria na qualidade de vida e o desenvolvimento da sua personalidade individual e identitária. Ainda sobre o conceito de cultura, Silva a define na ótica dos Estudos Culturais como:

[...] um campo de produção de significados no qual diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla [...]. A cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser. A cultura é um jogo de poder. (SILVA, 2001, p. 133-134)

Para tanto a cultura deve ser vista como um aspecto inter-relacionado à vida de uma sociedade, de um povo, levando em consideração as organizações de grupos sociais mediante interesses comuns. A partir da complexidade e da polissemia de conceituar Estudos Culturais, podemos defini-la como o uso de ações que tentam compreender os processos culturais, que gerem os seres humanos nas suas relações com o outro, caracterizando, dessa forma, o modelo que temos de sociedade.

São inúmeras as definições de antropólogos, sociólogos, educadores e filósofos ao definir cultura. Para muitos teóricos, a cultura está entrelaçada nas relações sociais, na formação de classe, etnia, religião, gênero, entre outras formas que, em conjunto, retratam as manifestações culturais da humanidade ao longo dos tempos. Conforme Stuart Hall (2006, p. 132), a cultura pode ser compreendida como:

[...] a soma das descrições disponíveis pelas quais as sociedades dão sentido e refletem as experiências comuns. Essa definição recorre a ênfase primitiva sobre as “ideias”, mas submete-a a todo um trabalho de reformulação. A concepção de cultura é em si mesma socializada e democratizada. Não consiste mais na soma de o “melhor que foi pensado e dito”, considerado como os ápices de uma civilização plenamente realizada [...].

Conhecer o significado de cultura na visão dos teóricos é de fundamental importância para que possamos entender a relação dos Estudos Culturais com a identidade profissional na visão do multiculturalismo e, como esta se constrói por meio de um processo cultural, tendo em vista o posicionamento e o lugar que o professor ocupa no sistema educacional, na sociedade e como o mesmo se vê diante da profissão que exerce.

Questões envolvendo cultura e identidade dos professores no cenário brasileiro têm sido alvo de estudos e discussões voltados especificamente para a formação profissional de professores. Estes, ao longo da história da humanidade, têm buscado construir uma identidade, permeada pelo contexto da diversidade cultural, social, política e histórica numa sociedade altamente fragmentada, de forma que os caracterize, principalmente, quando esta identidade se refere à profissão docente.

A percepção das práticas culturais para se conhecer os sujeitos em diferentes instâncias de produção, consumo, identidade, regulamentação, vida social, é que vai determinar como os valores simbólicos que regem a vida em sociedade são construídos, bem como os processos de significação são instaurados nos campos sociais em que o sujeito atua. As relações interpessoais têm proporcionado ao homem a compreensão do

universo simbólico do qual vivencia e faz parte, para um maior e melhor entendimento de si mesmo em relação ao outro, quanto às suas diferenças, reconhecendo e refletindo como se constroem, como se identificam na função que ocupam, além das circularidades, valores simbólicos e processo de significação chamados de representação social.

Compreender a si mesmo na perspectiva da inclusão implica visualizar a diferença compreendida ou interpretada a partir da visão que se tem do “outro” aspecto fundamental para viver e manter-se nas redes de relações e inter-relação, especialmente quando falamos do universo da escola e da sala de aula. Pensar e discutir identidade como temática simples é uma falsa ideia, posto que esta é multifacetada. O que vem a ser identidade? Como ela surge? Para Hall (2006, p. 8) “[...] nossas identidades surgem de nosso ‘pertencimento a culturas étnicas, raciais, linguísticos, religiosos e, acima de tudo nacionais’”.

Definir o que é precisamente identidade é demasiadamente complexo. Hall (2006), em seus estudos, caracteriza identidade a partir de três concepções: “sujeito iluminista, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno”. O *sujeito iluminista* centrado era na razão e totalmente unificado, desenvolvendo ao longo da vida o seu “centro” que permanecia o mesmo; já o *sujeito sociológico* formava sua identidade na interação, em constante diálogo com o universo cultural, extraindo identidades altamente contraditórias ou mal resolvidas; e o terceiro modelo, o *sujeito o pós-moderno*, cuja identidade não é mais fixa ou permanente, passando a ser definida historicamente.

Segundo seus estudos, Hall (2006) assegura que o sujeito na sociedade altamente informatizada, aquele que antes tinha uma identidade unificada e estável, na atualidade está se tornado um ser fragmentado, influenciado na posição que ocupa, não por uma única identidade, mas por várias identidades muitas vezes não resolvidas, chegando ao ponto de produzir a crise de identidade, característica da sociedade capitalista. De acordo com Hall (2008, p. 38) “a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento”. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”.

Nos apontamentos do autor, falar de identidade é reconhecer tudo aquilo que nos caracteriza enquanto sujeito construído e formado numa determinada sociedade. É buscar compreender e refletir sobre a construção do ser tanto do ponto de vista individual como em grupo, ou seja, identidade é simplesmente tudo aquilo que é construído culturalmente, socialmente e politicamente na relação com o outro.

Por sua vez, Silva (2000, p. 75), ao conceituar identidade, apresenta conceitos divergentes entre “diferença” e “identidade” oferecendo uma oportunidade para que possamos tentar compreender ou construir uma compreensão sobre o termo. Conforme o autor “identidade e diferença, são o resultado de atos de criação linguística”. Dessa forma, identidade e diferença são concebidas como auto referenciadas, como algo que remete a si próprio e estão em relação de estreita dependência. Em geral, consideramos a diferença um proveniente da identidade. Nessa perspectiva a identidade, é o ponto relativo ao qual se define diferença. Por isso não pode ser compreendida fora dos sistemas de significação da cultura simbólica que a compõem.

Hall (2000) também afirma que as identidades são formadas via comparação com outras identidades e, por conseguinte, relacionadas à diferença, apresentando-se como polos opostos. Isso porque na visão cultural, a inclusão deve ser compreendida num processo mais amplo que indaga a exclusão, que questiona a formação das identidades em oposição a diferença.

A identidade não é essência; não é um dado ou fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, corrente, unificada, permanente. A identidade tão pouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. A identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. O outro é o outro gênero, outra cor diferente, outra sexualidade, outra raça, outra nacionalidade, outro corpo diferente. (HALL 2000, p. 97)

Retomando Silva (2000, p. 75) que enfatiza: “assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois inseparáveis.” O autor, em seus estudos, considera que a identidade e a diferença são constantemente criadas e produzidas pelos seres humanos no contexto das relações culturais e sociais, o que nos leva a entender que identidade e diferença resultam de ações de criação linguística construídas por meio dos processos comunicativos, nos contextos em que se relacionam.

Nessa dinâmica, adotada ao longo do texto, em que propomos conceituar identidade num contexto mais geral, sentimos a necessidade de compreender também o significado de identidade num viés profissional docente. Isso foi necessário para que pudéssemos refletir sobre o conceito de identidade e como esta identidade está sendo constituída pelos professores formadores do NAPI, sujeitos da nossa pesquisa.

De origem latina – “identitatem”- a palavra identidade significa na visão de Bueno (1968) “igualdade entre duas coisas, seres ou pessoas”. A definição da palavra leva-nos a compreensão de que a identidade deve ser entendida pelo viés da coletividade, que se concretiza na relação com o outro e que apresenta características semelhantes. Para o professor, identidade depende daquilo que ele considera ideal ou relevante à profissão, sendo os valores, as crenças, a moral, fatores relacionados ao âmbito educacional para a consolidação de sua profissão.

Aos conceitos já apresentados, Canen (2003, p. 50-51) explica que a constituição da identidade num olhar multicultural crítico deve basear-se em três premissas: (i) “a identidade é uma construção contínua, sempre provisória e contingente, constituída e reconstituída em relações sociais”; (ii) “[...] se hibridizam em contextos singulares de significação”; (iii) “[...] a sociedade é formada na pluralidade de identidades”. Com base nas premissas de Canen, acima citada, observamos que não há uma identidade unívoca que possa ser considerada única ou especificamente correta numa sociedade altamente caracterizada pela diversidade humana. Ao contrário, a identidade é marcada pela pluralidade cultural e diversa.

Acreditamos que a identidade do professor, objeto de reflexão e discussão de muitos teóricos, precisa ser entendida por um conjunto de fatores internos e individuais inerente às pessoas, tais como: desejo, vontade, dedicação. E também, fatores externos que envolvem tudo o que faz parte da vida docente desde a formação profissional, as condições de trabalhos da profissão que ocupa, assim como a contribuição de muitos autores que buscam um conceito para o termo.

A noção de identidade profissional iniciou por meio da análise da personalidade do sujeito bem como: sua formação, origem, sua história e seu modo de viver. No âmbito da docência, definir identidade não é tarefa fácil, muito menos do ponto de vista epistemológico. Nóvoa (1992, p.15) citado por Brzezinski (2002) ao conceituar identidade adverte que: “a identidade (ser e sentir-se professor) não é um dado, não é uma propriedade, não é um produto: identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”.

Observa-se que Nóvoa, ao conceituar identidade, faz uma relação entre dois termos: o “ser” professor, enfatizando-lhe a individualidade ao sujeito professor, como este se identifica no trabalho que desenvolve no espaço educacional. Já o termo “sentir-se” professor, na nossa concepção, a identidade é construída na coletividade, nas relações, na

sociedade, na luta pela profissão, apesar da história da educação brasileira revelar os obstáculos que os professores têm enfrentado, e ainda enfrentam na atualidade, na busca pela identidade coletiva, buscando a profissionalização da profissão. Assim, a identidade profissional é nossa forma de pensar, nos identifica enquanto professores. Por meio dela refletimos sobre quem somos, o que nos caracteriza, qual o nosso discurso, nossa história... Todos esses fatores contribuem para a formação das nossas identidades, porque toda e qualquer identidade é construída em um processo de construção, de simbologias e experiências que se entrelaçam numa determinada sociedade no espaço e tempo histórico.

A identidade construída na profissão docente de acordo com Brzezinski se dá de duas formas podendo ser pessoal ou coletiva.

A primeira, configurada pela história e experiência pessoal e implica um sentimento de unidade, originalidade e continuidade, enquanto que a segunda é uma construção social que se processa no interior dos grupos e das categorias que estruturam a sociedade e que conferem à pessoa um papel e um *status* social. A identidade profissional configura-se como uma identidade coletiva. (BRZEZINSKI 2002, p. 8)

Canen e Canen (2005) faz uma alerta de que a identidade deve ser compreendida, não apenas pelo lado individual e coletivo, mas, a partir de três dimensões: *identidade individual* (construída por cada sujeito nas histórias e relações sociais); *identidade coletiva* (significa o pertencimento do indivíduo a um grupo ou coletivo), e a *identidade institucional* ou *organizacional* (caracteriza-se pela instituição ou organização do qual faz parte).

A partir da conceituação ora pontuada, o conceito de identidade se constrói tanto pela experiência pessoal, coletiva e organizacional, quanto pela construção social, a partir de grupos, conferindo ao sujeito determinado papel e condição na sociedade que vivencia e faz parte. É importante ressaltar que nesse processo de construção da identidade profissional, o docente:

[...] se constrói, pois a partir da significação; da revisão constante dos significados sócias da profissão; da revisão das tradições; da reafirmação de práticas consagradas culturalmente...; do confronto entre teoria e prática; ... constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, angústias...; Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (PIMENTA, 1999, p. 19)

Segundo a autora, a identidade não é um dado imutável que pode ser adquirido externamente. A identidade é um processo construído pelo sujeito, historicamente situado no interior de suas relações, ou seja, na profissão de professor, nas mudanças ocorridas na escola, no perfil do alunado, nas condições de trabalho e até mesmo nas finalidades da educação. Todos esses aspectos vão forjando uma nova identidade do profissional docente que precisa ser entendida a partir desse pressuposto do caráter dinâmico do processo de constituição identitária. A profissão docente é uma prática social e como prática social está sujeita as demandas de cada momento histórico.

Lowy (1989) citado por Brzezinski (2002, p. 118) expõe que a identidade na educação dever ser concebida como:

[...] prática social, caracterizada como ação de influências e grupos, destinadas à configuração da existência humana. As práticas sociais, entre elas a educativa, são eminentemente construções sócio-políticas e históricas. Para que se garanta a legitimidade dessas práticas, é indispensável que elas sejam construídas pela via coletiva. Entendendo que o homem, ser racional, faz parte de uma estrutura e organização social, e, sobretudo, de uma atividade social (o trabalho) que implica necessariamente um laço social de cooperação, um laço material dos homens entre si, que é condicionado pelas necessidades e pelo modo de produção, e que é velho quanto os próprios homens.

Entendemos, pois, que, a ação dos sujeitos demanda uma atividade social que na nossa concepção é demasiadamente natural, tanto que envolve os aspectos social, histórico e político do qual fazem parte sujeitos que vivem em sociedade; quanto agem sobre ela, transformando-a e se transformando a partir de suas necessidades pessoais e profissionais, buscando seu espaço e uma identificação pessoal e profissional.

Libâneo (2001), em seus estudos, leva-nos a refletir sobre a construção da identidade profissional do professor, e enfatiza que, a mesma deve estar imbuída no currículo dos cursos de formação continuada dos professores porque é no espaço de trabalho que a identidade é consolidada, esclarecida e esculpida. Para o autor, identidade profissional é:

[...] o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que definem e orientam a especificidade do trabalho do professor. Sabemos que a profissão de professor vai assumindo determinadas características, isto é, determinada identidade, conforme necessidades educacionais colocadas em cada momento da história e em cada contexto social (LIBÂNEO, 2001, p. 68).

Na mesma linha de raciocínio Pimenta (2000) tece contribuições acerca da identidade profissional, ao enfatizar que, a mesma pertence a formação do professor seja ela inicial ou continuada, no confronto entre teoria e prática, na mobilização dos saberes necessários à profissão, sejam eles quais forem. Assim, entendemos que a identidade está “no” professor, faz parte do seu interior, portanto lhe é pessoal. Falamos que a identidade também é “do” professor, porque é construída na sua coletividade, no seu fazer diário, nas lutas pelos direitos da e na profissão que exerce. Assim, o professor está consolidando a identidade profissional.

Queremos, aqui, destacar a importância da construção da identidade ligada ao aspecto profissional, como um dos principais componentes da identidade desses profissionais, como forma de compreender a identidade dos professores formadores para educação inclusiva. Isso nos remete diretamente ao nosso tema de pesquisa e nos estimula a desvendar como, e a partir de que fatores, constroem-se a identidade profissional de um grupo a partir da sua profissão, ou seja, do trabalho que realiza.

Na educação especial, na perspectiva da inclusão, o conceito de identidade do profissional que atua na educação das pessoas com necessidades educacionais especiais apresenta controvérsia quanto à definição e profissionalização. As discussões sobre a identidade do professor que trabalha na educação especial/inclusão passam a ser enveredadas pelos caminhos da diversidade, pelo fato de serem profissionais que lidam com uma clientela de alunos que apresentam diversos tipos de diferença, passando a ser identificados como especialistas, ou seja, profissionais que acabam sendo excluídos do grupo de professores que se caracterizam como professores de ensino regular, tornando-se diferentes pela função que exercem.

Nesse processo de construção identitária, formou-se uma categorização dos professores da educação especial/inclusão, recaindo sobre eles a responsabilidade que envolve qualquer assunto sobre a modalidade de ensino, atingindo um grau de identificação que os diferencia dos outros profissionais e que acarreta de certa forma, a exclusão profissional dessa categoria. O professor que lida com a educação de pessoas com deficiência passa a enfrentar desafios na profissão, enfrentando muitos obstáculos e dificuldades, pelo simples fato de ser professor de um aluno considerado especial. Como sabemos, alunos especiais são pessoas excluídas da sociedade, mas que lutam por seus direitos, fator esse que incide na exclusão e discriminação dos professores pelos próprios colegas de trabalho.

Enfatizamos que, o campo teórico dos Estudos Culturais proporcionou o pensamento da sociedade, a partir do cruzamento entre as diversas identidades. E, tais cruzamentos ocasionaram o desenvolvimento das sociedades, que se explica, por uma perspectiva da luta de classes, na qual os sujeitos se manifestam a favor dos seus direitos. A identidade negra, por exemplo, é atravessada pela identidade de gênero, pela orientação sexual, pela territorialidade, geração, etc. (HALL, 2006, p. 12)

As identidades relacionadas aos estudos culturais são imbuídas de significados, que produzem identidades, proporcionado aos sujeitos que fazem parte, e assim, percebem-se como personagens inseridos na sociedade, como sujeitos de ações, deslocando-se nas relações que foram construídas ao longo da história da humanidade.

Discutir a educação, a escola e, especificamente, a formação profissional na ótica dos Estudos Culturais implica pensar significados, discursos e vozes, representações culturais que a constituem, pelos quais os sujeitos constroem e narram suas próprias histórias acerca da escolarização, de sua história de formação. E, ainda, como esses sujeitos se constroem e constroem experiências pessoais e profissionais ao longo da profissão, interrogando os diferentes discursos que permeiam, legitimam as formas específicas de organizar, denominar e experimentar a realidade social do mundo da escolarização.

A formação profissional dos professores em educação, num cenário cultural, não pode jamais, ser compreendido, a partir do cotidiano estabelecido no terreno da cultura, espaço de cruzamentos de culturas em que o saber legitimado autoriza a produção de significados, a disseminação e a propagação das vozes dos sujeitos, e, como se constroem por um regime de poder.

Trata-se, portanto, da construção das relações com o campo dos Estudos Culturais numa perspectiva pós-estruturalista. Essa construção torna-se importante para que possamos compreender, os papéis assumidos na educação, no currículo e na formação dos professores que estão inseridos no contexto educacional inclusivo, apoiado nas diferenças culturais que apresentam. Imbuídos nesse processo, os profissionais precisam continuar a discutir, dialogar, mostrar e garantir a positividade do poder como ponte para se construir subjetividades e identidades nos espaços escolares.

No entanto, o papel do professor na perspectiva cultural seria de conceber novas formas de pensar a escola, as práticas pedagógicas diferenciadas, a construção dos currículos escolares, desafiando o modelo transmissor de conhecimentos pautados numa

educação tradicional. Sendo assim, seríamos produtores da nossa própria cultura e da nossa prática pedagógica, vislumbrando os conhecimentos e experiências acumulados num mundo das representações e valores.

O contexto vivenciado por esses profissionais exige formação consolidada e específica para que eles possam desenvolver-se profissionalmente na função. O desenvolvimento profissional acarreta para esses professores, o título de referência em diferentes áreas da Educação Especial/Inclusão. Assim como tem proporcionado aos mesmos desenvolverem competências e habilidades para exercer a função de “formadores” de outros professores tanto da educação especial/inclusão como professores do ensino regular ou de outras repartições de ensino, exercendo atividade de formação inicial e continuada. São professores em processos formativos, que ao mesmo tempo, formam outras pessoas, e se formam naturalmente numa trajetória de descobertas, na busca de conhecimentos teóricos e práticos que possa consolidar seu trabalho dentre tantos outros aspectos importantes e necessários ao papel que desempenham.

3.2 O PROFESSOR FORMADOR NA PERSPECTIVA MULTICULTURAL: o desafio de formar para a diversidade

A educação no século XXI inserida numa sociedade democrática é caracterizada pela diversidade étnico-cultural e todos os indivíduos devem ser incluídos na escola com seus direitos e deveres, sendo esta, caracterizada pela diversidade de culturas, onde todos aprendem juntos, partilham conhecimentos, respeitando as diferenças culturais, étnicos e políticos, construindo uma educação verdadeiramente multicultural.

Na última década, o multiculturalismo vem se destacando em vários campos. Dentre eles, a educação, pelo fato de que no multiculturalismo o entendimento que se tem de cultura é fator preponderante para o alargamento das relações sociais, provocando um novo olhar sobre o papel da cultura na sociedade, na formação das identidades, especificamente na identidade dos profissionais em educação.

Nesta perspectiva multicultural, a educação enfrenta o desafio de construir uma escola inclusiva que tenham capacidade e compromisso de reconhecer e valorizar a riqueza cultural. Que esta possibilite processos de formação aos profissionais em educação, especificamente, àqueles que atuam na educação das pessoas com deficiência, numa visão multicultural que se traduza em ações pedagógicas, que possam contribuir para minimizar as divergências detectadas em relação a diversidade cultural no contexto escolar. E, ainda,

que possa destacar a influência de outros fatores que corroboram para o entendimento da formação docente na perspectiva multicultural, de formar para a diversidade. Nesse contexto discursivo é importante definir Multiculturalismo.

Multicultural é um termo qualitativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade original. Em contrapartida, o termo “multiculturalismo” é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. E usualmente utilizado no singular, significado a filosofia específica ou a doutrina que sustenta as estratégias multiculturais. (HALL, 2006, p. 50)

Com base na polissemia do termo, o Multiculturalismo, cujos significados remetem a várias direções, sendo difícil de ser definido, está interligado com os aspectos acadêmico e social, com conhecimentos e políticas públicas. Segundo Moreira e Candau (2008, p. 19), a necessidade de adjetivá-lo evidencia esta realidade. Expressões como multiculturalismo “*conservador, liberal, celebratório, crítico, emancipador, revolucionário*”, podem ser encontradas na produção sobre o tema e multiplicam-se continuamente”. O termo Multiculturalismo surgiu na luta dos grupos sociais discriminados e excluídos, de grandes movimentos étnicos, dentre outros que constituíram a construção deste. Nos âmbitos de formação docente surgiu através dos professores.

Moreira e Candau (2008, p. 19-21) apontam duas abordagens de Multiculturalismo descritivo e propositivo:

[...] a primeira afirma ser o multiculturalismo uma característica das sociedades atuais. Vivemos em sociedades multiculturais. Podemos afirmar que as configurações multiculturais dependem de cada contexto histórico, político e sociocultural. A perspectiva propositiva entende o multiculturalismo não simplesmente como um dado da realidade, mas como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar, a dinâmica social. Trata-se de um projeto político-cultural, de um modo de se trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade, de conceber políticas públicas na perspectiva da radicalização da democracia, assim como de construir estratégias pedagógicas nesta perspectiva”.

Assim sendo, falar sobre a educação especial na perspectiva da inclusão, na visão multicultural da formação docente, nosso objeto de estudo, pressupõe uma mudança na cultura organizacional da escola. Este, como um dos aspectos prioritários que precisa ser

repensado institucionalmente para que os profissionais em educação possam ter um olhar plural sobre o chão da escola e a diversidade presente nela. Dessa forma estará rompendo com o paradigma de formação do tipo monocultura que se recusa a aceitar a diversidade cultural presente nos espaços de construção de conhecimento e formação. Segundo Canen, (2005, p. 336) formar professores multiculturalmente orientados, implica:

[...] trabalhar em prol de um modelo de professor apto a compreender o conhecimento e o currículo como processo discursivo, marcados por relações de poder desiguais que participam da formação das identidades. Implica tencionar conteúdos pré-estabelecidos e pretensões a verdades únicas, procurando detectar vozes silenciadas e representadas nesses discursos curriculares, de forma a mobilizar a construção de identidades docentes sensíveis à diversidade cultural e aptas a formular alternativas discursivas transformadoras, desafiadoras do congelamento de identidade estereótipos”.

Nessa abordagem, formar-se e formar multiculturalmente, implica rever nosso posicionamento enquanto docente, que contribui para a construção de seres pensantes, críticos, e por outro lado se constrói, molda-se nos espaços de construção da nossa própria identidade cultural e pessoal na relação com o outro. O multiculturalismo está relacionado com a habilidade de reconhecer a diversidade cultural, ética, religiosa, possibilitando espaços de entrecruzamento de culturas e a construção de diálogos e trocas de experiência entre os sujeitos, uma vez que formar professores para trabalhar com a diversidade no espaço escolar requer uma visão multifacetada da realidade.

A ação de um projeto educacional no viés multicultural com o olhar voltado para a formação de professores, sugere o reconhecimento da diversidade cultural que há anos, vem sendo calada pelo currículo escolar. O desenvolvimento da visão crítica de formação do professor, na atualidade, proporciona transformações do currículo escolar, levando em considerações mudanças de atitude, de postura, e de olhar a diversidade, nas relações sociais para a inclusão, em uma perspectiva multicultural.

Nesse sentido, Canen (2001) sugere que sejam criados espaços formativos para a formação de professores, oportunizando o conhecimento do universo cultural do qual fazem parte, refletindo criticamente os contextos sociais, permitindo a construção de práticas pedagógicas condizentes com a realidade. E isso, só será possível, a partir das mudanças e transformações ocorridas na construção curricular que atendam as exigências da formação profissional.

Formar professores, multiculturalmente orientados, é o maior desafio dos professores formadores para a educação inclusiva. Isso se justifica porque formar um profissional capaz de atuar nas salas de aula, de maneira a desconstruir estereótipos e trabalhar com a diversidade sem excluir nenhuma criança do processo educativo, seja ela jovem ou adulta, é, incomensuravelmente, desafiante.

Nesse contexto, as instituições escolares devem se organizar para atender a diversidade e inclusão das pessoas com deficiência, tendo ela que adaptar-se as situações diversas, plurais e múltiplas, para o atendimento da proposta de igualdade e de oportunidade a todos, independente de suas condições. Isso implica a constituição de uma proposta de formação aos profissionais que atuam na educação dessa clientela. Nesse sentido é importante que reflitamos sobre o currículo de formação profissional, amparado pela legislação, especificamente a proposta curricular do NAPI.

3.3 O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA MULTICULTURAL

Ao abordarmos sobre a formação docente, surgem inúmeras indagações dos diferentes tipos de currículo para a formação profissional. Maior ainda são os questionamentos quando pensamos sobre os currículos de formação, referentes aos profissionais que atuam na educação das pessoas com deficiência no trabalho para a construção da escola inclusiva e diversa para todos.

Conceituar currículo da educação na contemporaneidade é um grande desafio para pesquisadores e estudiosos da área, mediante a polissemia de significados que o termo compreende, e também, pelas múltiplas facetas que apresenta, configurando assim, o seu significado mais complexo. Etimologicamente, currículo vem da palavra latina *Scurrere* que significa curso, caminho a ser seguido.

As concepções de currículo, na contemporaneidade incorporam diversas versões. O termo permeia a ideia de programas de disciplinas ou estudos, faz referencia também ao conjunto de experiências vividas pelos educandos. Em outros sentidos, significa projeto e diretrizes educacionais definidas pelas instituições do sistema de ensino, dentre tantos outros significados. Silva (1999, p. 18) define o currículo como:

[...] o espaço em que se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político; O currículo representa, assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que

contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade [...].

Assim, os diferentes significados sobre o termo, pressupõem currículo como território caracterizado pelas múltiplas disputas culturais, na construção de relações e lutas por diferentes significados no mundo e na sociedade, para o processo de transformação e construção das identidades profissionais. Estas constituídas no campo de atuação da profissão e nos diferentes espaços de formação, seja inicial ou continuada.

A definição de currículo envolve, pois várias diretrizes. Ao defini-lo, a partir da experiência humana, devemos considerar as reais condições do desenvolvimento social e cultural do qual o sujeito faz parte. Compreender o currículo no sistema educativo para Sacristán (2000, p. 21) significa:

[...] prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais dotação de professorado, à bagagem de ideias e significado que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação.

Dessa forma, o currículo passa a ser, então, ponto de discussões no âmbito educacional, envolvendo debates sobre mudanças atitudinais e organizacionais. Ele abrange aspectos como: organização e funcionamento, transmissão de conhecimentos, práticas pedagógicas, o papel do professor, dentre outros aspectos, que caracterizam os sujeitos nos contextos: social, políticos e culturais. Portanto, não se pode pensar o currículo sem se pensar a formação do professor. Lembrando aqui o que aborda Moreira (2007, p. 19), “o currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração”.

Vivemos um contexto permeado pela diversidade cultural, por isso, o currículo deve, por excelência, ser um campo de entrecruzamentos de culturas, um espaço de sociabilidade em que se partilham experiências socioculturais e se constroem identidades na perspectiva dos estudos culturais.

Nessa discussão, Moreira e Silva, (1995, p. 08) enfatizam que:

O currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais. De sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do contexto social. O

currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares.

Sendo o currículo multicultural, ele é um mecanismo que produz cultura e precisa ser pensado e desenvolvido com ações escolares relacionadas à pluralidade escolar, requerendo dos profissionais, nova postura, novos conhecimentos, novas estratégias para que o aluno possa de fato aprender e refletir sobre o processo ensino aprendizagem. Para isso, faz-se necessário a oferta de formação profissional para que os mesmos possam atender as demandas da educação na contemporaneidade.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) 1996, e dos Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares (1998), a inserção das pessoas com deficiência nos diferentes espaços escolares para a consolidação do paradigma da inclusão. Esta foi uma realidade real vivenciada no campo educacional, e proporcionou aos profissionais em educação, grandes desafios no sentido de se qualificar, formar-se para o atendimento aos educandos, de forma que pudessem oferecer ações didáticas pedagógicas diferenciadas, que atendessem os fins da educação na contemporaneidade.

Em decorrência do processo de inclusão das pessoas com deficiência, as políticas públicas de inclusão, são claras quanto à necessidade das instituições de ensino, se adequarem para o recebimento de todos, levando em consideração suas necessidades, como também, é claro na legislação, a obrigatoriedade do oferecimento de formação/qualificação dos professores dessa modalidade. Nesse sentido, faz-se necessário que reflitamos sobre a proposta curricular para a diversidade, com ênfase, quando o tema é formações de profissionais.

Ao pensar o currículo para a diversidade o MEC orienta que:

A reflexão sobre o currículo está instalada nos diversos âmbitos educacionais inclusive nas escolas. Durante as últimas décadas, o currículo tem sido central nos debates da academia, da teoria pedagógica, da formação docente e pedagógica, principalmente neste período de ampliação da duração do ensino fundamental de 9 anos. Seria possível um diálogo que inclui a diversidade entre a teoria acumulada e as propostas e práticas de reorientação curricular? Educar na diversidade pressupõe a adoção de um modelo de currículo na escola que facilite adaptações e flexibilizações para o aprender e ensinar de todos os alunos e alunas em sua diversidade. (BRASIL, 2007)

Em consonância com o proposto pela legislação, a adoção da proposta curricular para a educação especial/inclusão implica a necessidade de ações que contemplem a participação desses sujeitos no âmbito educacional, implicando a necessidade de mão de obra qualificada para o atendimento à diversidade. No entanto, a política da homogeneidade presente nas instituições escolares deve ceder lugar às práticas pedagógicas críticas, dinâmicas, inovadoras. Deve objetivar a construção de uma proposta curricular aberta e flexível à diversidade inclusiva, e proporcionar espaços para a construção de conhecimentos dos sujeitos, como principalmente espaços de reflexão sobre o papel do professor, agente responsável pelo processo de formações de sujeitos.

Quanto a isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais abordam o currículo, como:

[...] ferramenta básica da escolarização; buscam dimensionar o sentido e o alcance que se pretende dar às adaptações curriculares com estratégias e critérios de atuação docente; e admite decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de os alunos aprenderem, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola. (BRASIL, 1998)

Conforme a discussão proposta ao longo do texto, a escola tem um papel fundante no processo educacional e social dos seres humanos, implicando reflexões e discussões acerca do papel que representa para a diversidade e inclusão das pessoas com deficiência, refletindo na luta e nos esforços de educadores, políticos e sociedade, para a construção de uma escola para Todos e inclusiva, com um novo olhar voltado para a diversidade.

Tais mudanças implicam a constituição do currículo não apenas como um programa de disciplinas ou ações a serem desenvolvidas pela instituição escolar durante o ano letivo. Ao contrário, constituído por um novo olhar, para as ações de formação dos profissionais para a educação especial na perspectiva da inclusão, sendo o processo de formar e formar-se, um dos elementos colaborados fundamentais para a construção identitária dos professores.

É nesse contexto, de lutas e conflitos pela construção de uma escola inclusiva, que se insere a proposta curricular de formação dos profissionais que atuam em função de uma escola aberta, diversa e inclusiva; de uma escola que aceite os desafios de promover e realizar novas estratégias para a concretização do processo ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência, diferentemente do modelo de escola que temos, ou seja, aquela que exclui, classifica, rotula.

Sendo o currículo, entendido como um território em que se disputam diferenças culturais, os indivíduos lutam por diferentes significados do mundo e da sociedade para a construção e formação das diferentes identidades profissionais, cabe a nós indagarmos se os currículos, para a formação docente, estão ajudando a construir identidades profissionais; que tipo identidades os currículos de formação docente estão ajudando a formar? Que tipo de professores os currículos de formação profissional para a diversidade estão desenvolvendo na formação inicial e continuada? Esses são alguns, dos muitos questionamentos, quando o assunto é o currículo de formação dos professores formadores para o NAPI, nossos sujeitos da pesquisa.

3.4 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

O movimento pela inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais tem provocado grandes mudanças na formação dos professores no campo da educação especial. Esse panorama demanda políticas que compreendem a formação de professores que se define pela concretização dessa formação, capacitação, especialização ou outros cursos, para trabalhar no Atendimento Educacional Especializado – AEE, nos diferentes níveis de aprendizagem e modalidades de ensino como também nas salas comuns do ensino regular. Vivenciamos na atualidade a necessidade de formação profissional para atuar na educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Sobre isso Mantoan (2006) enfatiza que:

O ensino especial carece de profissionais qualificados para realizar nas escolas comuns e nas instituições de ensino especial o AEE, conforme é concebido atualmente o ensino especial. Eles foram e infelizmente continuam sendo formados para substituir o ensino comum, em escolas especiais e em classes e serviços da educação especial. Eles ainda são preparados para ensinar os conteúdos acadêmicos para alunos com deficiência, em ambientes escolares segregados, que desrespeitam o direito de todos à educação comum. (MANTOAN, 2006, p. 102)

A vida escolar compreende um *lócus* de natureza muito significativa, é uma realidade vivenciada pelos professores que trabalham tanto na educação básica como no Atendimento Educacional Especializado no processo de ensino e aprendizagem das pessoas com necessidades educacionais especiais. As formações oferecidas aos profissionais em educação, os processos formativos, têm buscado capacitar não só os professores que atuam no AEE, mas também os professores que trabalham nas salas comuns e em especial, todos os profissionais que estão envolvidos no sistema educacional

de ensino, que estão a todo o momento, sujeitos a receber um ou vários alunos com necessidades educacionais em sua sala de aula.

A formação recebida, ao longo da docência, capacita os professores do ensino comum e ensino especial para juntos, compartilharem um trabalho interdisciplinar. Cada profissional tem uma função que os tornam distintos em seu trabalho. O professor da classe comum recebe formações condizentes, as áreas do conhecimento em que atuam, enquanto o professor da educação especial, tem os conhecimentos adquiridos nas formações, que os capacitam para desenvolver a tarefa de complementar/suplementar a formação dos alunos com conhecimentos e recursos que auxiliem na eliminação de barreiras que os impossibilita a sua efetiva participação no ensino regular.

A Resolução nº 4/2009 reafirma a educação especial como modalidade educacional. Ela se define como:

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica”. (BRASIL, Resolução nº 4/2009 p. 1)

A legislação em vigor, também faz referência ao AEE como “modalidade educacional que se realiza em todos os níveis, etapas, e modalidades de ensino tendo o AEE como parte integrante de processo educacional” (BRASIL, 2009, p. 1). No artigo 2º desta mesma Resolução está descrito que o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (BRASIL, Resolução, nº 4/2009)

Para o professor atuar na educação especial a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) define que:

[...] o professor deve ter como base de sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimento específico da área. Essa formação possibilita a atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e

recursos da educação especial. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão, de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. (BRASIL, 2008, p. 17, 18)

Observa-se nas políticas citadas que os professores precisam de habilitação específica tanto para o trabalho nas salas comuns quanto nas salas de alunos especiais. Essa deve ser desenhada pela formação inicial e continuada e também estar voltada para as formações direcionadas aos profissionais que trabalham no atendimento educacional especializado, caracterizado por um serviço predominante na área da educação especial, oferecido nas salas de recursos, implantadas nas escolas de ensino regular. A composição dessa política possibilitou a criação de Programas de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais⁴, *lócus*, reconhecido pelo governo federal como expressão de um modelo inclusivo para a educação especial.

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços, orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 10).

Mediante a legislação, presume-se o processo de formação dos professores que atuam na educação especial na perspectiva da inclusão. O artigo 12 enfatiza que a formação oferecida pode habilitar os profissionais para o pleno exercício da docência destinando a eles atribuições, como:

- I - Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial;
- II - Elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III - Organizar o tipo e o numero de atendimento aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV - Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V - Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI - Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

⁴ As salas multifuncionais são providas de equipamentos, mobiliários, materiais pedagógicos, didático, de acessibilidade, espaços adequados para o desenvolvimento das atividades e principalmente, exige-se formação específica dos professores para atuar nela. (Grifo meu)

VII - Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação

VIII - Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, p. 03)

Ressalta-se que o caminho da formação é um processo contínuo. O homem como ser humano é formado a cada dia, nas vivências do cotidiano e nas relações da prática docente. E, como educador, é esculpido ao longo da trajetória educacional para o desenvolvimento de competências e habilidades que competem à sua profissão. Tudo isso implica um papel de redimensionamento da profissão quanto as suas atribuições. Por isso, espera-se que o profissional da educação tenha uma visão ampla de sua função junto a sociedade, junto a instituição de ensino para que possa trabalhar novas formas de construção da arte de ensinar e aprender.

Formar professores no contexto da sociedade inclusiva é um grande desafio para as pessoas que fazem parte do sistema educacional de ensino. A formação docente merece atenção nos contextos da inclusão das pessoas com necessidades educacionais, nos espaços escolares. No entanto, sabemos da importância da preparação dos professores para desenvolver um excelente trabalho nas salas comuns do ensino regular e nas salas de recursos multifuncionais, promovendo e contribuindo para os caminhos conflitantes e desafiadores da educação.

Nos últimos tempos, os caminhos da formação docente tiveram avanços significativos para a profissão pautada numa ação de formação do professor que deixou de exercer a profissão como ofício, para um novo perfil que atende a realidade da escola e da sociedade contemporânea, passando a ser um professor reflexivo, pesquisador e inovador que transforma o seu fazer pedagógico numa prática autônoma, criativa, crítica e reflexiva sem a desvinculação entre a teoria e a prática, numa formação dialógica que se constrói na sala de aula, nas trocas de experiências entre aluno e professor.

Na contemporaneidade vivenciamos uma nova exigência e necessária redefinição da profissão, ou seja, um profissional que assuma novas competências mediante os conhecimentos pedagógicos, científicos e culturais. Isso se reflete na sociedade, nomeada “sociedade do conhecimento”, influenciada pelas tecnologias e transformações no mundo do trabalho, chamada “nova era”, que requer um profissional da educação diferente, criativo, autônomo, crítico e reflexivo, esse que se moldou ao longo da formação.

Nos estudos realizados pelos autores, constatamos que nesse contexto, a profissão docente assume uma função que transcende a mera atuação de sua tarefa e as ações didáticas tradicionais, que o prendia ao conhecimento sistemático e formal. Assim, ocorreu a transformação na profissão, ligada ao desenvolvimento curricular, planejamento e ações que possibilitaram a melhoria da instituição educativa e mudanças no fazer pedagógico voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades inerentes a profissão docente.

A formação docente para a educação especial, na perspectiva inclusiva, vinculadas às ações pedagógicas, pode acontecer nas instituições de ensino superior, por meio de ações ou programas que atendam as necessidades da formação. E, ainda, numa relação consistente permeada pelo diálogo, e também, pelo próprio professor, quando busca, individualmente, novos conhecimentos que possa ajudá-lo nas práticas pedagógicas, frente às exigências da diversidade na realidade educacional.

Acreditamos que a formação inicial sozinha não contempla uma formação suficiente que atenda as necessidades dos conhecimentos teóricos e práticos que um professor precisa. É necessária a consolidação da formação continuada, voltada para os conhecimentos na área. O professor enquanto sujeito que professa saberes, necessita de uma formação que ultrapasse limites, a chamada formação continuada. Esta, imbuída em competências tende ajudar os professores a desenvolver um conhecimento profissional que os permita avaliar, desenvolver habilidades básicas, proporcionar novas competências para as possíveis transformações no contexto escolar. Lembrando que este é caracterizado pela diversidade individual e coletiva.

Com base nas leituras realizadas, compreendemos que a formação docente não se constrói num processo estático, linear, mas acontece baseada nas experiências anteriores de trabalho que vão se transformando com a realidade escolar nas suas infinitas dimensões. Assim estará rompendo com os paradigmas tradicionais da formação, para a construção de um novo paradigma educacional que situe o professor na área educacional como um sujeito, multidimensional, construtor de conhecimento, pesquisador que tem o compromisso de contribuir para a construção de sujeitos, compreendendo a educação como um bem universal, público, humano e social.

Assim, formar o docente na sociedade atual, é constituí-lo para exercer o papel de professor e também o de professor inclusivo, um profissional com atitudes de ousadia, sabedoria e coragem. Elementos estes, que contribuem para o desenvolvimento do

movimento inclusivo e que possa estar a serviço das pessoas com necessidades educacionais especiais.

A formação do professor para a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, requer profissionalismo, capacitação, transformação e que tenha o comprometimento com o seu trabalho, que possa romper com os desafios e obstáculos a serem enfrentados no cotidiano de sala de aula. Esse profissional que vem aos poucos se constituindo, deve conhecer o público que atende, suas reais necessidades para possivelmente, trabalhar as diferenças que existam e possam surgir na sala de aula. Agindo assim estará ajudando as pessoas com necessidades educacionais a romper com as barreiras do ensino e aprendizagem: garantia, de fato, dos direitos educacionais das pessoas com deficiência constituídos nas políticas de inclusão e, possivelmente, contribuir para o movimento de inclusão. Para que haja inclusão Mantoan, aponta que:

O sucesso das propostas de inclusão decorre da adequação do processo escolar a diversidade dos alunos e quando a escola assume que as dificuldades experimentadas por alguns alunos são resultantes, entre outro, do modo como o ensino é ministrado, a aprendizagem é concebida e avaliada. Ensinar é, de fato, uma tarefa complexa e exige dos professores conhecimentos novos que muitas vezes contradizem o que lhes foi ensinado e o que utilizam em sala de aula. Acreditamos que não são os especialistas nem os métodos especiais de ensino escolar que garantem a inserção de todos os alunos a escola regular, mas que é necessário um esforço efetivo, visando transformar as escolas e aprimorar a formação dos professores para trabalhar com as diferenças nas suas salas de aulas (MANTOAN, 2009, p. 79).

O Decreto CNE/CEB nº 01/2002 em consonância com a LDB, Lei de Diretrizes e Bases 9.344/96, define os pontos acima citados, que tratam especificamente sobre a formação do professor para atuar na educação especial na perspectiva da inclusão. Percebemos através das ações pautadas nas legislações, a evolução no que diz respeito ao investimento das políticas de formação docente nos sistemas educacionais de ensino, embora saibamos das dificuldades que os profissionais encontram.

É preciso acreditar na formação docente, nos processos que transcorrem a formação, pois, as mudanças que tivemos nas décadas passadas, são os frutos do amanhã, e por isso, é necessário que se invista nos profissionais de hoje e nos que virão, pois eles sozinhos não poderão fazer a mudança, é preciso que juntos, professor, escola e a sociedade possam buscar estratégias para construção de uma práxis inovadora,

compromissada e que possa estar proporcionando a constituição de um modelo de escola democrática que vise o homem a partir das suas necessidades políticas, sociais e culturais.

Diante das transformações no campo da formação docente, dentre especificações de diferentes funções do profissional que caracteriza o grupo de professores da educação especial de pessoas com deficiência, nos propomos em definir e conhecer o perfil identitário do professor formador: nossos sujeitos da pesquisa.

A formação de professores para a educação especial é um fator relevante para a implementação da proposta inclusiva. A falta de preparo e informação, muitas vezes, impede o professor de desenvolver uma prática pedagógica sensível às necessidades do aluno especial incluído. Portanto, um dos grandes desafios postos, hoje, pela educação inclusiva, consiste no sucesso dos cursos de formação continuada de professores que sejam capazes de produzir conhecimentos que possam desencadear novas práticas pedagógicas que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar para a diversidade.

As propostas de formação continuada de professores da educação especial deve, portanto, se constituir, a partir de reflexões e discernimentos sobre as ideias de inclusão e multiculturalidade que levem à busca de uma atitude intercultural na complexa tarefa da formação humana e que deve ter em seu âmago, a diversidade, como compreensão oposta aos propósitos da homogeneização histórica da educação formal, como impossibilidade humano-social na escola e na sala de aula, a ser verificada na realidade da prática escolar.

3.5 O FORMADOR DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

São variadas as discussões sobre as políticas de formação de professores diante das incoerências e possibilidades, que incitaram dos institutos superiores o posicionamento e definição sobre a formação docente. Com base nas leituras realizadas, contatamos que entre 1980 a 1970 a educação fora marcada por ruptura do modelo tecnicista para o movimento de democratização do sistema educacional, proporcionando contribuições acerca da história da educação e do trabalho pedagógico.

No contexto de 1990 a 1999, tivemos o marco na reforma da educação e a fixação da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) provocando debates e

discussões sobre o modelo que se tinha de educação e o padrão de formação docente que se ansiava.

Nesse ciclone de mudanças do sistema educacional no Brasil, a necessidade de consolidação da formação de professores foi um aspecto relevante para a reorganização da proposta curricular dos cursos superiores, sendo a formação inicial, um nível de graduação de extrema importância para a construção da profissionalidade docente e consequentemente a construção identitária dos docentes.

Dessa forma, a universidade – *locus* que passa a ser o palco, por excelência, da realização e construção das formações de professores. Sobre o exposto Imbernón (2004, p. 61), considera que as universidades ou cursos de formações para o professor precisaria desenvolver:

[...] papel decisivo na promoção não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que esta se desenvolve. Devem ser instituições “viva”, promotoras da mudança e da inovação.

Nessa perspectiva, nos empenhamos em conhecer o formador de professores ou o formador que nasce no âmbito das instituições de ensino superior, mesclado pela política de formação. Definir o perfil profissional do formador de professor da educação na perspectiva da inclusão – nosso campo de pesquisa, tem se tornado um grande desafio para os estudiosos por tratar-se de uma área complexa, assinalada pela diversidade que nos é apresentada por diferentes tipos de funções. Estas, que os professores têm assumido e continuam assumindo na profissão dos futuros professores. Ressaltando ainda atrelados ao emaranhado processo de construção da identidade profissional.

É fundamental perguntar: o que um formador deve saber, fazer e ser para promover a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos professores, tendo em vista a educação inclusiva? O questionamento aqui pontuado nos leva a pensar que as funções da capacidade de pensar, de aprender e inovar é o que se espera dos professores e mais ainda de seus formadores. Destes que atuam na escola e são responsáveis, não só pela formação daqueles, como também pelas tentativas de implementar mudanças complexas e estratégicas nos sistemas de ensino

Segundo estudos de Vaillante (2006), Mizukami (2005)) realizados sobre o formador, pesquisadores chegaram à conclusão, que o formador é o próprio professor,

aquele que realiza e faz acontecer a formação do outro. E, ainda, conforme Freire (2000, p. 25), “quem forma se forma e re-forma e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. O sujeito formador é, portanto, o professor, o responsável pela formação de professores, aquele que desenvolve várias funções, como a formação, a preparação de professores dentre tantas outras, necessárias para o exercício da docência. Ao mesmo tempo em que forma, se forma naturalmente, construindo sua profissionalização, e assim, influencia diretamente na formação dos futuros professores e na sua profissionalidade.

A definição do perfil profissional do formador tem se constituído uma tarefa difícil, não apenas por ser uma denominação abrangente, mas pelas várias funções e tipos que este profissional pode assumir. É também difícil pelo fato da complexidade do processo que envolve a construção de sua identidade. Discutir a identidade de um professor formador pode significar rever posições, resgatar experiências, retomar conflitos, fazer opções, entrar em embates, enfrentar diferenças tendo em vista, também, as especificidades culturais, profissionais e situações singulares a que estes profissionais estão submetidos.

A terminologia da palavra formador compreende diferentes tipos de significados e o conceito formador se diferencia conforme as funções que o mesmo desempenha na profissão, as quais vão além do papel de professor, implicando transformações no seu processo de identidade na aquisição de novos conhecimentos necessários à profissão. Mizukami (2005, p. 69) entende que o conceito de formador é de:

[...] profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividade docente: os professores das disciplinas pedagógicas em geral, os das disciplinas de Estágio Supervisionado, os das disciplinas pedagógicas em geral, os das disciplinas específicas de diferentes áreas do conhecimento e os profissionais que acolhem os futuros professores.

Compreendendo o papel do formador de professores, quem são e o que fazem, temos a convicção de que, são profissionais de suma importância para a formação dos futuros professores. Imbernón (2002, p. 89) também desenvolveu estudos relevantes sobre a formação de professores e define que:

[...] o formador tem o papel de guia e mediador entre iguais, o de amigo crítico que não prescreve soluções gerais para todos, mas ajuda a encontrá-las dando pistas para transpor obstáculos pessoais e

institucionais e para ajudar a gerar um conhecimento compartilhado mediante uma reflexão crítica.

Conforme o autor, o formador não é o espelho do professor, mas aquele que desempenha a função de formar profissionais para buscar conhecimentos por meio da prática reflexiva em que teoria e prática caminham juntas para o desenvolvimento de um trabalho consolidado. O sujeito formador nasce no meio da coletividade da formação de professores, principalmente, ao questionar mais a melhor formação para os professores, cabendo a ele assumir o papel.

Ser formador de professor implica uma série de aspectos necessários a função, dentre eles o conhecimento e experiência. A figura do formador está vinculada a formação inicial, a competência dos institutos de ensino superior ou cursos universitários, todos em licenciatura como também, na proposta de formações investida nas necessidades dos formadores. É necessário o desenvolvimento de práticas que se diferenciem do que nomeamos comum na formação docente, por processos formativos que, de fato, atenda aos reais interesses dos formados.

Nesse sentido, a figura do “professor formador” está vinculada ao profissional do NAPI, sujeito que desenvolve a função de formar pessoas para o atendimento educacional especializado das pessoas com deficiência para a diversidade. A identidade desse profissional é fundamentalmente construída, a partir dos processos formativos.

CAPÍTULO IV

OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O capítulo em análise apresenta os procedimentos metodológicos selecionados para o desenvolvimento da pesquisa, considerando que, para sua realização, necessita de requisitos próprios à pesquisa, como: abordagem, tipo de pesquisa, sujeitos participantes, instrumentos e técnicas. Todos esses elementos são utilizados em fases específicas, tais como para os dados coletados em campo, assim como o método de análise, que se apresentam à luz do referencial teórico para a compreensão da pesquisa.

Visando atingir os objetivos pré-estabelecidos, bem como das questões levantadas, construímos um caminho a ser seguido, dividindo o capítulo em nove partes: local e período da Pesquisa; *locus* da pesquisa: Núcleo de Apoio Pedagógico a Inclusão (NAPI); sujeitos da pesquisa; abordagem qualitativa e o estudo de caso; instrumentos da pesquisa; e análise do conteúdo para a compreensão dos dados da pesquisa.

Como aporte teórico para a metodologia do estudo nos referendamos nos seguintes autores: Lüdke e André (1986), André (2005), Bardin (2009, 2011), Yin (2005) e Stake (1999). Assim, munidos dos aparatos necessários, apresentaremos, a partir de então, os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa.

4.1 LOCAL E PERÍODO DA PESQUISA

A referida pesquisa foi realizada no município de Cruzeiro do Sul, estado do Acre, localizado na Região Norte do Brasil, divisa com Peru e Bolívia. O Estado do Acre possui uma população estimada em 363.928 e o município de Cruzeiro do Sul uma estimativa de 81.519 habitantes em 2015⁵. A região é conhecida como Vale do Juruá que, a partir da divisão territorial ficou, acentuadamente conhecida pela diversidade cultural dos povos indígenas.

⁵ Conforme estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Figura 1 – Localização Geográfica de Cruzeiro do Sul



Fonte: www.tce.ac.gov.br

A instituição escolhida para o estudo foi o Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão – NAPI, localizado na Travessa da Várzea, nº 111, no centro da cidade de Cruzeiro do Sul. O local atua exclusivamente na formação de profissionais para a educação especial na perspectiva da inclusão neste município, seja ela estadual e/ou municipal.

A pesquisa foi realizada no período de junho de 2013 a dezembro de 2015, nos turnos da manhã e tarde, conforme disponibilidade de cada sujeito ou grupo de sujeitos envolvidos na investigação.

4.2 LÓCUS DA PESQUISA: NÚCLEO DE APOIO PEDAGÓGICO À INCLUSÃO – NAPI

A pesquisa foi desenvolvida na instituição Núcleo de Apoio Pedagógico a Inclusão (NAPI), administrado pela coordenadora de Apoio Pedagógico à Inclusão, a Senhora Maria Darci Martins Nicácio, que coordena as atividades nos três turnos de funcionamento do setor. As ações do Núcleo vão desde a lotação de funcionário (professores, vigia, merendeiras, serventes e outros), a administração do prédio (espaço físico) às ações desenvolvidas pelo grupo de profissionais no decorrer do ano letivo. Estes,

vinculados a Coordenação de Educação Especial/Inclusão, administrada pela senhora Úrsula Maia, coordenadora em exercício na capital Rio Branco.

O NAPI – *lócus* da pesquisa é um setor da Secretária Estadual de Educação (SEE-AC), cuja coordenação é feita pelo senhor Charles André Cavalcante, coordenador geral, em exercício, do Núcleo da Secretaria Estadual de Educação – NSEE/CZS. A instituição é vinculada à Secretária Estadual de Educação do município de Cruzeiro do Sul – Acre, e a coordenação de Educação Especial/Inclusão à capital Rio Branco, centro que norteia e coordena todas as atividades a serem desenvolvidas pelos municípios do estado do Acre.

4.3 SUJEITOS DA PESQUISA

O grupo de participantes desta pesquisa contou um número de 89 (oitenta e nove), sendo estes os professores formadores do NAPI e os professores de AEE, divididos em dois grupos. O primeiro grupo pesquisado foi constituído pelos professores formadores. A pesquisa se deu por meio de entrevistas realizadas individualmente numa pequena sala, espaço cedido pela coordenadora do NAPI. O segundo grupo pesquisado foram os professores do AEE que se deu de forma coletiva. Cada professor recebeu um questionário com perguntas de múltiplas escolhas, as quais foram respondidas individualmente. Após o término da aplicação do instrumento de pesquisa, recolhemos os questionários de todos os participantes para fins de estudo e análise.

O processo de inclusão nas escolas estaduais do município de Cruzeiro do Sul, no Acre, tem sido caracterizado através do trabalho realizado pelos professores formadores do Núcleo de Apoio a Inclusão – NAPI. O foco de interesse da pesquisa é a construção identitária dos professores formadores do NAPI, que atuam diretamente na formação de professores do AEE das escolas estaduais no município de Cruzeiro do Sul-Acre. Esse foco se volta para as diversas áreas do atendimento educacional especializado, visando o processo de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais e a construção identitária dos profissionais da área. Nesse contorno, para a realização da pesquisa, selecionamos os seguintes sujeitos:

- 1- Grupo de 22 (vinte e dois) Professores formadores que trabalham no Núcleo de Apoio a Inclusão- NAPI.
- 2- Grupo de 67 (sessenta e sete) Professores do Atendimento Educacional Especializado - AEE num universo de 79 professores.

4.3.1 Professores Formadores

O primeiro grupo de sujeitos participantes da pesquisa compreendeu um total de 23 (vinte e três) professores formadores, participando da coleta de dados apenas 22 sujeitos (Professores Formadores).

Os sujeitos do primeiro grupo da pesquisa submetidos à técnica de entrevista, foram nomeados ao longo do texto de: “Professores Formadores”, identificados através da letra “F”, cujo sentido significa (Formador), seguido do número que corresponde ao posicionamento do mesmo na ordem das entrevistas, sendo: F1, F2, F3, ininterruptamente.

Quadro 1: Primeiro Grupo de Sujeitos - Professores Formadores

Nome da equipe	Identificação
Altas Habilidades/Superdotação	F1, F2, F3, F4
Educar na Diferença	F5, F6, F7, F8
Baixa visão e cegueira	F9, F10, F11, F12
Surdez	F13, F14, F15, F16, F17, F18, F19, F20, F21, F22

Fonte: NAPI adaptado pela pesquisadora em 05 de junho de 2015.

O primeiro grupo de sujeitos da pesquisa está distribuído em quatro subgrupos de profissionais, nomeados pela instituição de Professores Formadores sendo: 04 (quatro) Professores Formadores da equipe de Altas Habilidades e Superdotação; 04 (quatro) Professores Formadores da equipe de Baixa Visão e Cegueira; 04 (quatro) Professores Formadores da equipe Educar na Diferença e, por fim, 10 (dez) Professores Formadores da equipe da Surdez sendo: (04 formadores ouvintes e 07 formadores interpretes/surdos).

A nomenclatura do primeiro grupo de sujeito em (Altas Habilidades e Superdotação, Baixa Visão e Cegueira, Educar na Diferença e Surdez), foi selecionado de acordo com a função e as atividades que os mesmos desenvolvem na área das deficiências e pela atividade de formações (Cursos, Oficinas, Seminários, Capacitações) que oferecem na instituição. Lembrando que, a ordem das equipes apresentadas nos quadros e tabelas a seguir, foi uma opção da pesquisadora, fato este, que não altera os dados selecionados e nem há uma hierarquização entre os mesmos.

Dos 22 sujeitos pesquisados, encontramos dificuldade em realizar a entrevista com apenas um formador surdo, por estar em processo de aprendizagem e adaptação no grupo de professor formador da equipe de Surdez. Para realizarmos a entrevista com o

mesmo, contamos com a ajuda de um formador ouvinte da própria equipe da Surdez que ao longo da entrevista, interagiu na técnica de perguntas e respostas, entre o pesquisador e o pesquisado.

Quadro 2 - Dados de identificação – Professores Formadores

IDENTIFICAÇÃO	IDADE	SEXO	GRAU DE ESCOLARIDADE	TEMPO TRABALHO	FUNÇÃO	C/H
F1	40	F	Mestrado	1 ano e meio	F. AH/S	30 h
F2	33	F	Pedagogia	2 anos	F. AH/S	40 h
F3	30	F	Pedagogia	6 anos	F. AH/S	20 h
F4	42	M	Pedagogia	3 anos	F. AH/S	40 h
F5	37	F	Pedagogia	8 anos	F. Educar na Diferença	40 h
F6	36	F	Pedagogia	7 meses	F. Educar na Diferença	40 h
F7	37	F	Pedagogia	3 anos e meio	F. Educar na Diferença	25 h
F8	33	F	Pedagogia	5 anos	F. Educar na Diferença	40 h
F9	50	F	Pedagogia	7 anos	F. Deficiência Visual	40 h
F10	32	F	Pedagogia	4 anos	F. Deficiência Visual	40 h
F11	25	F	Pedagogia	2 anos	F. Deficiência Visual	40 h
F12	35	F	Licenciatura História	11 anos	F. Deficiência Visual	40 h
F13	29	F	Pedagogia	6 anos	F. Surdez	30 h
F14	29	F	Pedagogia	5 anos	F. Surdez	30 h
F15	29	M	Letras	4 anos	F. Surdez	25 h
F16	21	F	Pedagogia	3 anos	F. Surdez	25 h
F17	21	M	Ensino médio	3 anos	F. Surdez	25 h
F18	22	M	Ensino médio	3 anos	F. Surdez	25 h
F19	22	M	Pedagogia	3 anos	F. Surdez	25 h
F20	21	M	Pedagogia	1 ano	F. Surdez	25 h
F21	24	M	Pedagogia	2 anos	F. Surdez	25 h
F22	36	F	Pedagogia	5 anos	F. Surdez	25 h

Fonte: Questionário aplicado em 24/11/2014

De acordo com os dados coletados sobre o perfil dos sujeitos entrevistados identificamos que quinze (15) são formadores do sexo feminino, se destacando nas atividades desenvolvidas que vão desde a coordenação da instituição a composição das equipes de professores formadores, restando apenas sete (7) professores formadores do sexo masculino, o que caracteriza uma pequena porcentagem de homens ocupando a função. O resultado apresentado se dá pelo fato de que, a procura pela profissão de professor ser mais acentuada pelas mulheres, por se identificarem com a função e a arte de ensinar e também pela especificidade da graduação em pedagogia.

A maioria dos sujeitos participantes da pesquisa possui graduação em nível superior em pedagogia, um dos requisitos para se trabalhar na educação de pessoas com deficiência, além de quatro formadores que estão cursando pedagogia na Universidade Federal do Acre – UFAC. Os demais professores formadores são graduados, em outras licenciaturas, exceto dois dos formadores surdos que estão em processo de conclusão do ensino médio e uma professora formadora que tem mestrado. Observamos que, a maioria

dos professores formadores possui formação em um campo de conhecimento, aspecto importante para a construção identitária do professor.

No que diz respeito ao tempo de serviço dos professores formadores no Núcleo de Apoio à Inclusão (NAPI) identificamos que, o menor tempo de serviço de profissão dos professores formadores transita entre oito a dez meses, permanecendo na função por meio de contrato provisório com durabilidade de até 10 meses e renovado a cada ano ou a cada dois anos. O maior tempo de serviço dos professores formadores varia, entre 2 a 8 anos com exceção de um entrevistado que está na função há 11 anos. Lembrando que, os profissionais que possuem mais de oito anos de profissão, trabalhavam em outras áreas de conhecimentos sendo deslocados de sua função para a modalidade da educação especial. A partir dos dados coletados, compreendemos que os professores formadores, na maioria das vezes, são substituídos por outros profissionais ao término do contrato provisório que pode ter uma durabilidade de dois a seis anos, havendo continuamente uma rotatividade na função.

De acordo com os dados apresentados, detectamos que no ano de 2014, a maioria dos professores formadores trabalhou na modalidade de educação especial com uma carga horária que variava entre 25 a 40 horas de trabalho semanal. Os dados revelam que os formadores que possuem o contrato de 40 horas na sua maioria fazem a chamada “dobra”⁶ de contrato, permanecendo na instituição e na mesma função em outro turno de trabalho subsequente.

4.3.2 Professores de AEE

Nosso segundo grupo de sujeitos da pesquisa são os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), profissionais que receberam formação continuada dos professores formadores no ano de 2014, através do Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão (NAPI). A equipe do AEE compreende uma estrutura de 79 (setenta e nove) professores, distribuídos entre o meio rural e urbano. Os que participaram da nossa pesquisa foram 67 (sessenta e sete) professores, representando 100% de sujeitos do segundo grupo.

O segundo grupo foi formado por 67 professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de um total de 79 professores da educação especial da rede estadual

⁶ Dobra é a contratação de professores na mesma função ou em outra, num segundo turno de trabalho.

de educação. Destes 67 professores, 14 atuam em escolas do meio rural e os demais (53 professores) em escolas do meio urbano.

Dos 67 professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) identificamos que, 48 atuam com contrato provisório e 19 professores com contrato efetivo. Os dados revelam que a maioria dos professores do AEE se concentram no grupo de professores de contrato temporário, uma realidade presente no quadro de profissionais da rede estadual local. Quando questionados se possuíam outro vínculo empregatício, 07 (sete) dos pesquisados responderam que trabalham em outra instituição e 60 (sessenta) responderam que não possuem nenhum outro vínculo empregatício, a não ser a “dobra” do contrato.

De acordo com os dados coletados, identificamos que o tempo de profissão dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), caracteriza-se por um tempo de profissão variável, oscilando entre 05 meses a 30 anos de profissão. Constatamos que nesse percentual, 58.22% se concentra a maioria de professores do AEE, sendo que, o tempo de profissão compreende entre 05 meses a 10 anos. Esses dados comprovam que, a maioria dos professores da educação de pessoas com deficiência, permaneceu na função por um período curto de tempo, havendo uma rotatividade de profissionais e, muitas vezes, demissão do cargo, sendo substituídos por outros professores. Dos 26.87% o tempo de profissão varia entre 11 anos a 20 anos, na sua maioria, composto por professores de contrato efetivo. E, 14.92% dos pesquisados, possuem mais de 21 anos de tempo de profissão, e são aqueles que já eram professores em outras áreas de conhecimento, sendo deslocados para uma função na modalidade da educação especial.

4.4 ABORDAGEM QUALITATIVA: UM ESTUDO DE CASO

Nessa pesquisa objetivamos conhecer a identidade profissional dos professores formadores do Núcleo de Apoio Pedagógico a Inclusão (NAPI) visando compreender como eles se construíram e se identificaram na função que ocupam no processo de inclusão das pessoas com deficiência. Nesse sentido, delineou-se esta pesquisa educacional por uma abordagem qualitativa e pelo estudo de caso, a fim de compreendermos de forma aprofundada, a realidade da qual os sujeitos pesquisados fazem parte, fator relevante do ponto de vista qualitativo.

Para Ludke e André (1986) a pesquisa qualitativa pode assumir várias formas, destacando-se, principalmente, a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. Ambas vêm ganhando muita aceitação e credibilidade na área da educação, mais precisamente, para investigar questões relacionadas aos assuntos educacionais.

A escolha dos métodos utilizados para conduzir esta pesquisa, foi sem dúvida, o mais viável, por se tratar de uma pesquisa realizada com seres humanos que nos possibilitou ouvir e sentir as vozes desses profissionais que labutam no movimento de inclusão das pessoas com deficiência, no município de Cruzeiro do Sul, Acre, proporcionando à pesquisadora uma variedade de técnicas para o levantamento e coleta dos dados da pesquisa.

Segundo Ludke e André (1996, p. 11) “a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, através do trabalho intensivo de campo”. Essa abordagem possibilitou ao pesquisador uma análise das “falas” dos professores formadores, fator relevante na coleta de dados da pesquisa, que ocorreu sem qualquer manipulação do pesquisador. Contribuiu para isso, tratar-se de um contexto real onde os fenômenos ocorrem naturalmente, sendo constantemente influenciados pelo seu contexto natural, oportunizando o pesquisador a um rico campo de dados e informações para possíveis dedução e inferência.

Sobre a opção e a abordagem adotada na pesquisa, Ludke e André (1986, p. 24) advertem que:

O estudo de caso “qualitativo” ou “naturalístico” encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola. Ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade.

Entendendo que para realizar uma pesquisa é preciso o apoio de olhares paralelos que se cruzem e se coadunem de forma complementar, trouxemos a contribuição de Bogdan e Biklen (1982) apud Ludke e André (1986, p. 11), com cinco características que definem o estudo qualitativo:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
2. Os dados são predominantemente descritivos;
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
4. O “significado” que as pessoas dão as coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Dessa forma a abordagem qualitativa proporcionou a pesquisadora maior aproximação com a realidade investigada atrelada ao universo da variedade de informações adquiridas durante a pesquisa, exigindo do pesquisador uma análise minuciosa dos dados coletados, uma caracterização e um aprofundamento do desenvolvimento da pesquisa.

A opção metodológica assumida nessa dissertação foi a realização de um Estudo de Caso por se tratar de uma pesquisa que tem como objeto único, uma representação singular da realidade, multidimensional e histórica do grupo de professores formadores que constitui uma unidade de ensino dentro da instituição – a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, através do Núcleo de Apoio a Inclusão – NAPI, setor da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Acre (SEE/AC). Justificamos a escolha da nossa opção com o que nos indicam Ludke e André (1986, p. 17) sobre ela: “o estudo de caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo”.

Para apoiar nossa decisão e termos a certeza necessária das escolhas feitas trouxemos, Yin (2005) que nos fala que a necessidade de realizar estudos de caso surge da necessidade de estudar fenômenos sociais complexos. Dessa forma, para este autor, os estudos de caso devem ser utilizados se as pesquisas lidarem com condições contextuais, confiando que essas condições podem ser pertinentes na investigação.

A importância atribuída ao contexto por Yin (2005, p. 32) fica evidenciada na sua definição de estudo de caso, ou seja: “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

O estudo de caso aqui proposto, de natureza qualitativa, proporcionou um maior conhecimento da realidade pesquisada levando em consideração os recursos humanos e materiais, o reconhecimento da organização, a estrutura e o funcionamento do NAPI, *lôcus* da pesquisa, ao mesmo tempo que nos levou a interpretação do contexto pesquisado.

De acordo com André (2005), o desenvolvimento do estudo de caso realiza-se em três fases: (a) a *fase exploratória* – momento em que o pesquisador entra em contato com a situação a ser investigada para definir o caso, confirmar ou não as questões iniciais, estabelecer os contatos, localizar os sujeitos e definir os procedimentos e instrumentos de coleta de dados; (b) a *fase de coleta dos dados* ou de delimitação do estudo; e (c) a *fase de análise sistemática dos dados* – traçadas como linhas gerais para condução desse tipo de pesquisa, podendo ser, em algum momento, conjugada uma ou mais fases, ou até mesmo,

se sobrepor em outras, variando de acordo com a necessidade e criatividade surgidas no desenrolar da pesquisa.

Dessa forma, esta pesquisa caminhou segundo as etapas organizadas e aqui pontuadas. Todas foram condizentes com a modalidade do Estudo de Caso Qualitativo, buscando sistematizar os momentos e os procedimentos necessários à investigação do seguinte fenômeno particular: “Como se constrói a identidade profissional do professor formador de professores do Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão (NAPI), que atuam na educação inclusiva de Cruzeiro do Sul, no Acre, e como essa identidade/formação se revela nos processos formativos e nas práticas pedagógicas desses professores”?

Diante o questionamento sobre o objeto investigado, a opção de pesquisa, o Estudo de Caso proporcionou uma compreensão do fenômeno por meio da particularização do objeto, caracterizando-se:

- Primeiro, pela descoberta, na medida em que podem surgir, a qualquer momento da pesquisa, novos elementos e aspectos importantes para a investigação, além dos pressupostos do enquadramento teórico inicial.
- Segundo, pela ênfase na interpretação do contexto pesquisado, pois todo o estudo desta natureza tem que ter em conta as características do lócus da pesquisa, o meio social em que estão inseridos, os recursos materiais e humanos, dentre outros aspectos.
- Terceiro, pelo retrato da realidade de forma completa e profunda; Quarto: pelo uso de uma variedade de fontes de informação; possibilidade de representar as diferentes perspectivas presentes numa situação social.

E por último, pelo uso de uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros métodos de investigação (Lüdke e André, 1986).

Salientamos ainda que a pesquisa está embasada nos Estudos Culturais, campo de estudos que parte da análise das representações ou concepções dos sujeitos contextualizados em um dado ambiente cultural e social. Coaduna-se, dessa forma, com a opção pelo Estudo de Caso, entendido pela pesquisadora como a modalidade que contemplaria as exigências desta pesquisa.

4.5 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Para a efetivação da referida pesquisa, selecionamos alguns instrumentos necessários à coleta de dados, a fim de estruturarmos uma análise consolidada e o mais

próximo da veracidade que circundam os fatos investigados. Quanto aos procedimentos metodológicos para a coleta de dados utilizamos três instrumentos: a *observação* das formações, a *entrevista* semiestruturada com os professores formadores e o *questionário* com múltipla escolha, aplicados com os professores do Atendimento Educacional Especializado.

O método selecionado possibilitou ao pesquisador o levantamento de um conjunto de dados fundamentais para compreendermos a realidade investigada, bem como sua posterior análise. A opção pela observação se deu por decisão da pesquisadora, por entender que esse procedimento poderia revelar a identidade dos sujeitos da pesquisa. A pesquisadora teve participação como observadora das formações realizadas entre professores formadores e professores de AEE e comunidades locais, circunvizinhas. O consentimento para a participação nas atividades foi embasado através do documento Termo de Consentimento de Livre Esclarecimento – TCLE com aceitabilidade de todos os profissionais que fazem parte da instituição NAPI, obtendo assim, livre acesso para a análise documental, registro com fotografias e relatos das informações cedidas pelo grupo.

O primeiro instrumento utilizado para a coleta de dados da pesquisa foi à técnica de observação. Segundo Ludke e André (1986), a observação é um dos instrumentos básicos para a coleta de dados na pesquisa qualitativa. É necessário que o investigador identifique e observe o fenômeno a partir dos seus objetivos de pesquisa. A observação é uma técnica que deve ser sistematicamente planejada, registrada e ligada ao contexto de levantamento em que está sendo realizado a investigação.

Tomando esse cuidado, a observação foi realizada em dois momentos com o objetivo de compreender os processos de formação continuada desenvolvidos e realizados pelos professores formadores entre si e entre os professores do AEE. No primeiro momento, observamos as formações que aconteceram entre as equipes de professores formadores no espaço do Núcleo de Apoio a Inclusão (NAPI), ora dirigida pela coordenadora da instituição, ora pelos professores formadores das equipes e vice-versa. O segundo momento de formação observada foi caracterizada pela oferta de formação das equipes de professores formadores *aos* professores de AEE, para profissionais da educação e comunidade.

No primeiro momento de observação, constatamos que cada equipe de professor formador, oferece formação na área de conhecimento em que atua, para as equipes de formadores e para os profissionais da instituição. Posteriormente, os formadores

participaram das formações oferecidas pelas outras equipes de professores formadores, havendo, dessa forma, uma rotatividade de conhecimentos entre as equipes. Identificamos que essas práticas de formação foram permeadas por conhecimentos teóricos e práticos, acontecendo sempre quando surgia um novo conhecimento, uma legislação referente ao seu campo de atuação, ou ainda quando, uma equipe viaja para participar de um curso ou oficina, fora da instituição e, no retorno, repassa os conhecimentos adquiridos, para as equipes não contempladas.

O segundo momento de observação, se refere às formações oferecidas pelos professores formadores aos professores do AEE, profissionais da educação, da instituição e comunidade local, que se constituem em formações realizadas através de cursos, seminários, palestras, oficinas, dentre outros, contornada por atividades teóricas e práticas.

Para Rizzini (1999, p. 70):

[...] a observação cuidadosa de fatos e comportamentos proporciona dados não verbais relacionados com o tema de estudo. É possível avaliar fatores do cotidiano que tem relação com a entrevista ou questionário, ajudando a situar as práticas em seu contexto cultural, de forma a se tornarem compreensíveis, propiciando, assim, capacidade para futuras intervenções no âmbito da pesquisa.

Nesse sentido, tais observações me auxiliaram na escolha e elaboração dos outros instrumentos de recolha de dados da referida pesquisa, apontando elementos que pudessem desvelar o processo de construção identitária dos professores formadores da educação especial na perspectiva da inclusão.

Outro instrumento utilizado na pesquisa foi à entrevista semiestruturada. Considera-se a entrevista uma das principais fontes de coleta de dados, nos estudos de caso (Yin, 2005). A entrevista é um excelente instrumento para captar a diversidade de descrições e interpretações que os sujeitos da pesquisa têm sobre a realidade. Nesse sentido, a pesquisadora teve, neste estudo qualitativo, um instrumento adequado para captar essas realidades múltiplas (STAKE, 1999).

Pode-se definir entrevista como uma interação verbal entre, pelo menos, duas pessoas: o entrevistado, que fornece respostas, e o entrevistador, que solicita informação para, a partir de uma sistematização e interpretação adequada, extrair conclusões sobre o objeto em estudo.

No estudo em tela, optamos pela entrevista semiestruturada que, segundo Flick (2004, p. 89) têm suscitado bastante interesse e têm sido de utilização frequente. O autor enfatiza que:

este interesse está associado com a expectativa de que é mais provável que os sujeitos entrevistados expressem os seus pontos de vista numa situação de entrevista desenhada de forma relativamente aberta do que numa entrevista estandardizada ou num questionário.

Neste tipo de entrevista, o entrevistador estabelece os âmbitos sobre os quais incidem as questões elaboradas pela autora da pesquisa. A entrevista semiestruturada foi aplicada a 22 (vinte e dois) professores formadores, individualmente, numa pequena sala, espaço cedido pela coordenadora da instituição. A atividade foi desenvolvida de equipe em equipe totalizando 04 (quatro) equipes (Altas Habilidades/Superdotação; Educar na Diferença; Deficiência Visual e Surdez). Iniciamos nossa atividade pela equipe de Altas Habilidades e Superdotação e finalizamos com a equipe de professores formadores da Surdez.

A entrevista foi realizada individualmente, iniciada com uma conversa prévia entre a pesquisadora e o entrevistado sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento – TCLE. Seguidamente, foi apresentado um roteiro com 26 (vinte e seis) questionamentos relacionados aos objetivos da pesquisa. As perguntas foram elaboradas em sequências com espaço de tempo para respostas dos entrevistados, sendo elas gravadas em um pequeno aparelho multimídia e, posteriormente, transcritas num trabalho exaustivamente minucioso, e individual. Foi realizado pela própria pesquisadora, como forma de não perder nenhuma das informações contidas. Todos os professores formadores foram unânimes na participação e, em nenhum momento se excluíram da atividade.

Optamos ainda, por um terceiro instrumento de coleta de dados da pesquisa, o **questionário**. Para Marconi e Lakatos (2005, p. 203) "questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito sem a presença do entrevistador". Algumas das principais vantagens de um questionário é que nem sempre é necessária a presença do investigador para que o participante responda às questões. Além disso, o questionário consegue atingir várias pessoas ao mesmo tempo, obtendo um grande número de dados, podendo assim, ter uma abrangência maior.

O questionário foi realizado com sessenta e sete (67) professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), de um grupo de setenta e nove (79) professores. A finalidade da aplicação desse terceiro instrumento consiste no entendimento de que, o trabalho que os professores formadores realizam no NAPI – formar profissionais para trabalhar com educandos com deficiência nas salas multifuncionais e classes comuns – refletiram na ação e prática pedagógica desses profissionais, responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem e socialização dos educandos com deficiência.

O questionário foi realizado com 67 (sessenta e sete) professores de AEE num universo de 79 (setenta e nove) professores, aplicado coletivamente em um dia de formação, no Núcleo de Apoio Pedagógico a Inclusão (NAPI) no turno da noite, por opção da pesquisadora. O questionário foi aplicado em um momento de formação, tendo em vista, o número de componentes que se encontravam no espaço, participando de estudos dos fascículos da educação inclusiva.

O questionário teve como objetivo descobrir o que pensam os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sobre a formação que recebem dos professores formadores do NAPI; como as formações que recebem dos professores formadores refletem na prática pedagógica que realizam; e o que precisa para melhorar as formações. A primeira parte do questionário com as identificações pessoais dos professores do AEE, o perfil profissional, tempo de serviço e formação acadêmica. E a segunda parte, com questionamentos sobre as formações dos professores de AEE, oferecidas pelos professores formadores ao longo do ano.

Por fim, realizamos a análise documental da proposta de trabalho do Núcleo de Apoio a Inclusão – NAPI, das legislações e demais documentos cedidos pela coordenadora do NAPI e de grupo de professores formadores, sujeitos da pesquisa. Em seguida, os documentos foram selecionados e xerocopiados pela pesquisadora durante o espaço da observação. A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Sobre os documentos cedidos pela coordenadora da instituição NAPI, tivemos acesso à proposta de trabalho da instituição, o relatório geral de conclusão do ano letivo, o relatório de atividades de cada equipe de professores formadores e, ainda, acesso às fichas individuais dos professores formadores e servidores da instituição. De posse da

documentação coletada, a pesquisadora selecionou e organizou todo o material por campos e áreas de conhecimento.

No que se refere à proposta de trabalho do NAPI, que constituiu nosso principal documento analisado, justifica-se porque, nele, consta toda a proposta de trabalho da instituição desenvolvida no ano letivo. Na proposta foi averiguado se a mesma contemplou, no ano de 2014, pontos ou aspectos destinados à formação dos professores formadores da instituição. Foram analisadas também as ações desenvolvidas pelas equipes de professores formadores no ano letivo de 2014, de equipe a equipe. E, ainda, coletamos dados de identificação de cada professor formador.

A análise documental nos proporcionou o levantamento de dados, fator fundamental à nossa pesquisa, para que pudéssemos conhecer desde a estrutura da instituição, o planejamento e a proposta curricular, como ela foi construída e embasada. Bem como, conhecer as ações de cada equipe de professores formadores, além de outros aspectos que norteiam a vida funcional da instituição.

4.6 ANÁLISE DE CONTEÚDO: A BUSCA DE SIGNIFICAÇÕES DA PESQUISA

Para realizarmos a análise dos dados da pesquisa, optamos pela perspectiva de Laurence Bardin (2009), por entender, ser esta o melhor caminho que contemplou os instrumentos e dados da pesquisa. Na pesquisa, as entrevistas semiestruturadas foram gravadas na forma digital priorizando-se as vozes dos entrevistados, com permissão das professoras pesquisadas. As gravações ocorreram conforme a disponibilidade das professoras, no local de trabalho delas ou em espaços sugeridos pelas mesmas. Todas as entrevistas gravadas foram transcritas e, seguidamente, analisadas a partir da técnica de investigação de Análise do Conteúdo de Bardin, (2009, p. 19). que "tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação".

Segundo Bardin, a análise do conteúdo, que pode ser aplicável a qualquer comunicação, pode ser entendida como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2009, p. 44).

A partir da análise de conteúdo, na modalidade temática, focamos em descobrir os sentidos que melhor representaram o nosso objeto de estudo, assim como sua contextualização. Optamos por realizar as etapas da técnica segundo Bardin (2009), o qual as organiza em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Nesse sentido realizamos uma pré-análise, onde organizamos o material a ser analisado; em seguida organizamos as ideias iniciais conforme as falas e a temática das mensagens. Após transcrição, organizamos as falas em blocos/grupos, conforme questões norteadoras da pesquisa, o que segundo Bardin trata-se da leitura flutuante, que proporciona a apreensão dos sentidos das falas dos sujeitos entrevistados.

Em seguida, realizamos a exploração do material, fazendo uma leitura exaustiva das falas, com o objetivo de identificar as categorias (sistema de codificação). Nessa linha, buscamos os núcleos de sentido, extraídos das vozes dos pesquisados, a partir de palavras e expressões proferidas por eles nas entrevistas concedidas, sempre buscando responder as questões norteadoras da pesquisa. Observando o contexto das falas foram realizados os recortes necessários, conforme os enunciados que respondiam satisfatoriamente as questões norteadoras.

A partir daí iniciamos a terceira fase que se refere ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos dados coletados, dando sentido às categorias temáticas, agrupando-as em subcategorias, que culminou nas categorias temáticas finais, desta pesquisa, numa análise reflexiva dos dados e informações (BARDIN, 2009).

A partir dos resultados obtidos na análise de conteúdo, expandimos e desvendamos os sentidos conforme os anúncios foram se manifestando, levando também em consideração, o contexto, as concepções e ideologias dos professores entrevistados.

No próximo capítulo, apresentamos o processo de criação do Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão (NAPI) e sua equipe de professores formadores da educação especial na perspectiva da inclusão, bem como as ações dos processos formativos desenvolvidos pelo núcleo, a partir da sua proposta de inclusão. Os dados para a escrita deste capítulo são resultantes de duas técnicas adotadas nesta pesquisa: a análise documental e as observações.

CAPÍTULO V

O NÚCLEO DE APOIO PEDAGÓGICO À INCLUSÃO E OS PROCESSOS FORMATIVOS

O capítulo em análise apresenta o histórico, estrutura e funcionalidade do *lócus* de pesquisa, o Núcleo de Apoio Pedagógico a Inclusão – NAPI, com ênfase no processo de formação dos professores formadores, nossos sujeitos da pesquisa. Encontra-se dividida em três partes: sendo a primeira referente ao Núcleo de Apoio Pedagógico a Inclusão – (NAPI), onde contextualizaremos o histórico e como este está organizado para o desenvolvimento de suas ações; na segunda parte, apresentaremos a Proposta pedagógica de inclusão do NAPI onde faremos uma análise do projeto de trabalho desenvolvido pelos professores formadores e profissionais da instituição no ano da pesquisa e, por fim, na última parte, apresentaremos os Processos de formação dos professores formadores do NAPI.

5.1 O NÚCLEO DE APOIO PEDAGÓGICO À INCLUSÃO (NAPI)

A inclusão das pessoas com deficiência na sociedade brasileira cresce a cada ano e, maior que esse índice, é o desafio de garantir a eles uma educação de qualidade. Nesse cenário de proposições para mudanças, as pessoas com deficiência buscam pelos seus direitos de cidadania e a oportunidade de ir, estar e participar dos direitos educacionais, de acordo com o que é proposto nas leis.

Em consonância com a legislação de âmbito internacional e nacional, a proposta de inclusão deve garantir que todas as pessoas com deficiência, possam direta e indiretamente, beneficiar-se como também compartilhar do processo ensino e aprendizagem no qual encontram-se inseridos. Todos os envolvidos nesse processo, têm por direito, o acesso à escolaridade gratuita, o saber culturalmente construído, o processo de construção e a difusão dos conhecimentos para a vivência em sociedade.

Tal legalidade implicou transformações e organização nos sistemas educacionais de ensino desde a estrutura física, pessoal, política e, principalmente pedagógica, adequada

às peculiaridades de cada indivíduo, contribuindo para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

No trajeto de inclusão estadual e municipal das pessoas com deficiência, paralelamente, a educação especial era oferecida pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Inaugurada no dia 16 de abril de 1997, no município de Cruzeiro do Sul, a APAE atendia nas áreas da deficiência física, deficiência mental, síndrome de Down, paralisia cerebral, dentre outros. Atualmente, a APAE atende um público diversificado, oferecendo à clientela o Atendimento Educacional Especializado (AEE), no contraturno, e em paralelo, desenvolve ações de oficinas profissionalizantes, financiadas pelo programa PETROBRÁS, destinado aos jovens acima de 14 anos. A instituição desenvolve ações de socialização e trabalhos sociais na comunidade com objetivos de promover a inserção das pessoas com deficiência na escola e na sociedade sem qualquer tipo de discriminação, com a proposta de eliminar todas as barreiras da acessibilidade.

No ano de 2006, o município de Cruzeiro do Sul iniciou o processo de inclusão educacional das pessoas com deficiência no estado do Acre, com base nas legislações e na proposta estadual, através do curso “Saberes e Práticas da Inclusão”, em consonância com as legislações específicas consolidadas pelo MEC, publicado em 2005. Essa iniciativa proporcionou na sociedade cruzeirense um momento de debates e reflexões sobre o processo de inclusão desses sujeitos. Muitos foram os questionamentos sobre os direitos constitucionais das pessoas com deficiência no âmbito educacional ocasionando momentos angustiantes e conflitantes entre os professores. O principal deles, foi: os professores estavam preparados para receber essa clientela?

Nesse percurso histórico foi criado em Cruzeiro do Sul, no Acre, o Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAEE, atuando na modalidade de educação especial das pessoas com deficiência que, posteriormente, veio se chamar Núcleo de Apoio Pedagógico a Inclusão (NAPI) – nosso *lócus* de pesquisa. Este, responsável pela inclusão das pessoas com deficiência no âmbito escolar, na formação continuada de profissionais e comunidade e pelo movimento de inclusão na região do Juruá.

Nesse sentido, o NAPI, ficou vinculado à Secretaria de Educação Estadual – SEE, como setor e modalidade da educação especial, sob a direção da Coordenação de Educação Especial da capital Rio Branco, e coordenado pela senhora Úrsula Maia. A partir das ações desenvolvidas, o NAPI tornou-se referência no município de Cruzeiro do Sul pelo trabalho que desenvolve, promovendo e difundindo o movimento de inclusão das pessoas com

deficiência, operando na oferta do atendimento educacional especializado, complementando e suplementando as atividades desenvolvidas nas escolas de ensino regular, desde o ensino infantil, ao superior, e agindo nas diferentes áreas das deficiências.

Tais ações ganharam repercussão no ideário de inclusão das pessoas com deficiência no interior das escolas estaduais do estado do Acre, apesar da precariedade com que as leis têm sido aplicadas, junto à Secretária Estadual de Educação (SEE). O Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão (NAPI), conta com uma equipe de profissionais que desde sua fundação, vem construindo uma história de inclusão no município com ações voltadas para a firmação das políticas públicas educacionais das pessoas com deficiência, na tentativa de, garantir o acesso, aprendizagem e participação dessas pessoas com deficiência, contribuindo para a inclusão educacional e social, e consolidação de uma nova cultura de valorização das diferenças individuais.

No ano de 2014, os dados coletados na pesquisa indicaram que a instituição contou com um quadro de profissionais diversificado, mesclado por um grupo de 43 (quarenta e três) professores organizados por equipes e/ou grupo de profissionais, ocupando diferentes funções em áreas específicas. Sob a liderança do grupo, a instituição contou com uma coordenadora representante, que responde pelas ações do NAPI durante o ano letivo, responsável por qualquer atividade na instituição. A mesma teve como suporte administrativo, um vice coordenador pedagógico e um coordenador administrativo que coordenou o trabalho das equipes.

A instituição contou ainda com uma equipe de profissionais chamados de “Orientadores”, cuja função é orientar e acompanhar o trabalho pedagógico dos professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE), nas salas multifuncionais das escolas de ensino regular. Esses profissionais oferecem formações continuadas e direcionam atividades para as equipes de professores formadores. Os orientadores estão distribuídos da seguinte forma: dois orientadores no meio rural, quatro orientadores no meio urbano e um orientador na área da surdez. Todos se concentram em uma pequena sala da instituição, espaço de planejamento das atividades a serem realizadas.

A equipe de Orientação Pedagógica realizou em 2014, o trabalho de acompanhamento dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), orientando-os quanto aos procedimentos metodológicos a serem utilizados nas atividades de articulação entre as salas de recursos e as salas comuns do ensino regular

para que os alunos com necessidades educacionais especiais pudessem romper as barreiras de aprendizagem.

Quadro 3 – Ações da Equipe de Orientação - 2014

NÚMERO DE AÇÕES	AÇÕES	LOCAIS
765	Visitas	Escolas Estaduais
22	Palestras	Escolas: Dom Henrique Ruth, Maria Lima de Souza, Cristão Cruzeiro, Professora Quita, Hugo Carneiro, Maria de Nazaré Santiago (zona rural), Padre Carlos Kunz e APAE.
01	Curso de Braille	NAPI
23	Palestras Orientação com os Professores de AEE	NAPI
02	Formações e orientações/ Atendente Pessoal	NAPI
04	Formações municípios circunvizinhos	Município de Mâncio Lima e Rodrigues Alves

FONTE: NAPI – Quadro adaptado pela autora em 20/02/2015

Os dados apresentados no quadro acima corresponde a uma amostra das ações desenvolvidas pela equipe de orientação pedagógica em parceria com os professores formadores no ano de 2014. Observa-se que neste ano, a equipe de orientação pedagógica realizou muitas visitas e palestras nas escolas estaduais do município, um número significativo, que demonstra que uma boa parte das escolas estaduais do município de Cruzeiro do Sul – Acre foram assistidas e acompanhadas no decorrer do ano letivo.

No que se refere à oferta de formação realizada no Núcleo de Apoio Pedagógico a Inclusão (NAPI) os dados também apontam que, a equipe desenvolveu apenas um curso na área do braille no ano de 2014. Esse número foi insignificante mediante a necessidade e urgência de conhecimentos necessários aos profissionais da educação especial na perspectiva da inclusão.

O número de palestras e orientações proporcionadas aos professores do Atendimento Educacionais Especializadas (AEE), realizadas na instituição, apresentam resultados satisfatórios em decorrência dos encontros oferecidos mensalmente entre os professores. Já com relação à formação e orientação dos Atendentes Pessoais, observamos que foram desenvolvidos apenas dois encontros, que na nossa concepção, é insuficiente, perante o trabalho contínuo que os mesmos desenvolvem nas escolas de ensino regular. Estes, prestam acompanhando diretamente com os alunos com deficiência, auxiliando na

higienização e locomoção, subsidiando o trabalho do professor regente que não é responsável por estas funções complementares.

Dentre as ações realizadas pelos professores orientadores do NAPI durante o ano letivo de 2014, constatamos que os mesmos, além de realizar o acompanhamento e orientação dos professores do AEE de Cruzeiro do Sul, construíram parceria com os municípios vizinhos da região (Mâncio Lima, Rodrigues Alves, Santa Rosa e Guajará, no Amazonas). A iniciativa oportunizou aos professores dessas localidades que atendem alunos com deficiência, a oportunidade de participar dos cursos de formações continuada nas diferentes áreas das deficiências, na metodologia pedagógica, na confecção de recursos, dentre outros. Essa iniciativa, por parte da instituição, fortaleceu o movimento de inclusão escolar das pessoas com deficiências, oportunizando-lhes o direito à cidadania.

Somam-se a esses pontos, uma equipe de produção de materiais (recursos) composta por quatro integrantes, que trabalharam na confecção de recursos pedagógicos e, também, atuam no oferecimento de oficinas aos professores do AEE e comunidade. Temos ainda, Atendimento domiciliar composto por dois integrantes que trabalham no Atendimento Educacional domiciliar com alunos que, por algum impedimento, não conseguem chegar até a escola. Além desses, mais dois auxiliares que trabalham no transporte dos alunos com deficiência; e ainda, dois auxiliares de secretaria, sendo, um no turno da manhã e outro turno da tarde. E, por fim, três vigias (um de contrato efetivo e dois da cooperativa) e dois serventes (um de contrato efetivo e uma da cooperativa).

No ano de 2014 o NAPI atendeu e acompanhou a inserção de 627 (seiscentos e vinte e sete) alunos com deficiência nas escolas de ensino regular, sendo que 464 (quatrocentos e sessenta e quatro) eram deficientes intelectuais, 53 (cinquenta e três) com baixa visão, 06 (seis) deficientes auditivos, 22 (vinte e dois) surdos, 09 (nove) com altas habilidades/Superdotação, 21(vinte e um) com deficiência física, 08 (oito) com TGD, e 41(quarenta e um) com deficiência múltipla.

Os dados revelam que, a maioria dos alunos inseridos nas escolas de ensino regular, foram alunos com deficiência intelectual, sendo esse, um dado alarmante quando comparado com o resultado das outras deficiências. Esses dados demonstram que a inclusão está acontecendo, que muitos alunos estão sendo inseridos nas escolas regulares e no contra turno, uma vez que frequentaram as salas de recursos da mesma instituição.

Observamos que a inclusão escolar de pessoas com deficiência é a uma realidade presente nas escolas de ensino regular no estado do Acre, embora saibamos dos obstáculos

e da precariedade com que essas inserções de alunos nas salas de aulas têm acontecido. É esse fator que determina e exige a prática de formação continuada dos profissionais para trabalhar nessa modalidade.

Além de todas as ações descritas acima, o NAPI é conhecido no município de Cruzeiro do Sul – Acre pelo trabalho que, há anos, vem desenvolvendo, fator esse que atrai, o olhar de muitos pesquisadores acadêmicos da Universidade Federal do Acre – UFAC, o Instituto Federal do Acre - IFAC, Universidade Norte do Pará – UNOPAR e mestrands e doutorands de outras instituições federais e particulares com o desenvolvimento de pesquisas nesse campo de conhecimento.

5.1.1 Ações Formativas do NAPI

As equipes de professores formadores de Altas Habilidades/Superdotação, Educar na Diferença, Baixa Visão e Surdez desenvolveram muitas ações no campo da educação especial na perspectiva da inclusão, agindo especificamente no oferecimento de formação continuada aos profissionais que atendem pessoas com deficiência nas classes comuns, salas multifuncionais, profissionais em educação e comunidade geral, objetivando a clientela, a oportunidade à educação. Apresentaremos a seguir ações realizadas pelos professores formadores no ano 2014, iniciando pela equipe de Altas Habilidades/Superdotação.

Quadro 4 – Equipe de Altas Habilidades e Superdotação (2014)

AÇÕES DA EQUIPE DE ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO			
QUANTIDADE DE FORMAÇÕES	FORMAÇÕES	LOCAIS	PARTICIPANTES
01	Processo de identificação de alunos com Altas Habilidades (PROJETO PILOTO) 2013	10 Escolas	112
01	Processo de identificação de alunos com Altas Habilidades (PROJETO PILOTO) 2014	03 Escolas	46
02	Formações para os professores de Mâncio Lima e Rodrigues Alves;	NAPI	25
01	Formação professores AEE Zona rural e urbana;	NAPI	60
TOTAL			85

Fonte: NAPI, quadro adaptado pela autora em fevereiro de 2015.

A equipe de professores formadores de Altas Habilidades/ Superdotação iniciou no ano de 2013, um estudo nomeado “Projeto Piloto”, criado pelos próprios professores formadores da equipe, dando continuidade ao projeto no ano de 2014. O “Projeto Piloto”, teve como objetivo, auxiliar os professores regentes na prática de identificação de alunos com Altas Habilidades/Superdotação que se caracterizava como uma eficiência e não deficiência, presentes nas salas de aulas das escolas estaduais no município de Cruzeiro do Sul. Observamos que as escolas atendidas dentro do projeto no ano de 2013 são superiores ao número de escolas atendidas no ano de 2014, sendo apenas três (03) escolas. Isso significa que as ações dos professores formadores desenvolvidas no ano de 2014 foram inferiores e que deveriam ter avançado de um ano para o outro, o que não aconteceu como demonstra os dados do quadro (nº2), supra citado.

No entanto, a equipe no ano de 2014 optou por não oferecer nenhuma formação para os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), fator preocupante, por entendermos que, a equipe deveria ter oferecido formação continuada aos professores do município de Cruzeiro do Sul naquele ano, visto que, os mesmo atenderam alunos com as respectivas características no período do ano letivo de 2014.

Nesse processo considera-se a formação docente uma atividade imprescindível para subsidiar conhecimento, metodologias, recursos, dentre outros fatores que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com altas habilidades e superdotação. Os dados nos indicam que, os professores da zona urbana, não foram contemplados com formação profissional, ficando a mercê de sua própria experiência, fato este, que vai ao encontro do que prevê a legislação para a formação de professores da educação especial na perspectiva da inclusão.

Os dados apresentados no quadro acima (nº2) demonstram que, a equipe de Altas Habilidades/Superdotação, ofereceu formação continuada apenas para os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município de Mâncio Lima e aos professores da zona rural do município de Cruzeiro do Sul. Os dados evidenciam que, o planejamento da equipe de professores formadores de Altas Habilidades/Superdotação para o ano de 2014, foram ações precarizadas, levando em consideração a função que os mesmos desenvolvem na instituição que é: formar, capacitar, preparar profissionais para o oferecimento de serviços educacionais às pessoas com deficiência.

A segunda equipe elencada na ordem do texto são os professores formadores da equipe, “Educar na Diferença”, formada por quatro (04) profissionais que durante o ano

letivo de 2014, desenvolveram formações em diferentes áreas das deficiências, se destacando no número e aplicabilidade de formações.

Quadro 5 – Equipe de Altas Habilidades/Superdotação (2014)

AÇÕES DA EQUIPE EDUCAR NA DIFERENÇA – 2014			
QUANTIDADE DE FORMAÇÕES	FORMAÇÕES	LOCAL	PARTICIPANTES
01	NAPI- Inclusão para Todos. Professor Regente e AEE; Inteligências Múltiplas na educação Inclusiva; inclusão Social Pessoa com Deficiência; TDA/H; Deficiência intelectual; Avaliação; Deficiência Física.	NAPI	29
02	Percurso Histórico; Inteligências Múltiplas; Ritmos e Estilos de Aprendizagem; Papel do Professor regente e AEE; Autismo; elaboração e execução do plano de aula; Desenvolvimento intelectual e desenvolvimento cognitivo; Deficiência Intelectual; TDA/H Avaliação; Leis e PPP.	NAPI	26
03	Deficiência Física; Deficiência Múltipla; Síndrome de Rett; Autismo; Avaliação; PPP, Oficina; Professor de AEE e Regente; Elaboração e execução do plano de aula.	NAPI	38
04	Professor Regente e AEE; Percurso Histórico; Ritmos e Estilos de Aprendizagem; TDA/H; Deficiência Múltiplas; Deficiência Intelectual; deficiência Física; Avaliação; Leis; Oficina; Elaboração e Execução do Plano de Aula; Filmes: Black Indiano e Como Estrelas na Terra.	NAPI	22
05	AUTISMO Recursos pedagógicos acessíveis; Comunicação Aumentativa e Alternativa; Estudo de Caso; avaliação; Inteligências e Estilos de Aprendizagem; Método Teacch; Oficina	RIO BRANCO	35
01	Avaliação, Deficiência Intelectual e Leis.	Escola Antônio de Barros Freire	20
01	Avaliação, Deficiência Intelectual.	Escola Dom Henrique Ruth	38
01	Avaliação, Deficiência Intelectual	Escola Tancredo de Almeida Neves	12
01	Autismo e Deficiência Intelectual	NAPI	30
01	Avaliação, Deficiência Intelectual, Estratégias Papel do professor de AEE e Regente.	Escola Padre Carlos	13
01	Deficiência Intelectual e Avaliação	Escola Cristão Cruzeiro	24
01	Deficiência Intelectual	Projeto Vida Nova	22
01	Deficiência Intelectual, Inteligências e Estilos de Aprendizagem	Escola Divina Providência	16
01	Projeto Dia do Deficiente	Município de Guajará	25
01	Dia Internacional do Deficiente	Escola Maria Lima de Souza	139
TOTAL			489

Fonte: NAPI, quadro adaptado pela autora em fevereiro de 2015.

Observamos nos dados do quadro acima que, a equipe “Educar na diferença”, obteve um bom desempenho e avanços nas ações no ano de 2014, realizando cinco (05) cursos, sendo quatro realizados no Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão – NAPI, contemplando a formação dos professores em exercício. Foram convidados para aplicar apenas um na capital de Acre, Rio Branco. Ressaltamos que o número de cursos realizados, foi satisfatório em comparação as formações oferecidas pela equipe anterior, ou seja, os professores formadores da equipe, ofereceram cursos durante todo o ano letivo, com ênfase na formação que realizaram fora da instituição

No que se refere ao oferecimento das palestras, a equipe “Educar na Diferença”, realizou apenas duas palestra, sendo uma numa escola estadual e outra no município de Guajará, no Amazonas. O número de palestras realizadas pelos formadores foram pequenos em relação ao número de escolas da rede estadual de ensino e instituições públicas do município. Entendemos que a atividade de palestra é uma ação que visa informar, conscientizar, disseminar saberes sobre um campo de conhecimento. Nesse caso, quando se trata de conhecimentos relacionados à educação de pessoas com deficiências e direitos constitucionais, considera-se uma ação de suma importância, contribuindo para o crescimento do processo de inclusão para que estas possam estar informadas sobre seus direitos e outras aprendizagens.

Sobre o oferecimento da aplicabilidade das oficinas, os dados coletados apontam que os professores formadores aplicaram oito (08) oficinas, correspondendo a um número satisfatório em decorrência da carga horária das destas. Na sua maioria, as oficinas foram realizadas nas escolas estaduais, o que significa que os professores formadores além de oferecer formação no Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão – NAPI, também, estão levando seu trabalho de equipe para fora da instituição, contemplando dessa forma, os profissionais das escolas, que vão desde o diretor ao professor.

Além do oferecimento das oficinas nas escolas estaduais os profissionais também, realizaram uma oficina na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), dado este que representa a parceria da instituição NAPI com outras instituições, fortalecendo o movimento de inclusão das pessoas com deficiência na sociedade e no meio escolar, como, principalmente, auxiliando e compartilhando conhecimentos sobre aspectos pertinentes ao trabalho que desenvolvem que é incluir dignamente pessoas com deficiência no âmbito escolar e social.

O próximo quadro apresentará os dados coletados dos professores formadores da equipe da “Deficiência Visual”, composto por quatro professores, sendo uma delas professora com deficiência visual adquirida na vida adulta. Na atualidade é professora formadora que representa a “voz” dos direitos das pessoas com deficiência visual, movida pela condição que enfrenta.

Quadro 6 – Equipe da Deficiência Visual (2014)

QUANTIDADE DE FORMAÇÕES	FORMAÇÕES	LOCAL	PARTICIPANTES
09	Cursos	NAPI	196
04	Oficinas	NAPI	81
01	Sensibilização	Escolas	04
01	Palestra	Escolas	25
TOTAL			306

Fonte: NAPI, quadro adaptado pela autora em fevereiro de 2015.

Os dados expostos no quadro evidenciam as ações realizadas pela equipe de professores. Quanto à oferta de cursos na área da deficiência visual. Os resultados apontados no quadro, demonstram que, a quantidade de cursos ofertados no Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão – NAPI pela equipe, foi satisfatório, atendendo uma quantidade razoável de participantes. Já, quanto a oferta de oficinas, foi inferior ao número de cursos ministrados durante o ano letivo, mas, o suficiente para a demanda de ações a ser desenvolvidas durante o ano letivo, dentre outras atividades que os mesmos efetivam.

Com relação à oferta de palestras e sensibilização no campo da surdez, a equipe de professores formadores, ofereceu apenas duas ações em escolas estaduais, contemplando um pequeno número de participantes. As atividades realizadas foram insuficientes e precárias, tendo em vista o número de escolas que atendem alunos com deficiência visual no município. Tanto a palestra, como a sensibilização são de fundamental importância para a inserção e permanências das pessoas com essa deficiência no espaço escolar. A não oferta dessas ações exclui desconsideravelmente, o indivíduo dos seus direitos, tidos como legais e, principalmente, contraria o que está proposto nas legislações em termos de inclusão.

A última equipe são os professores formadores da “Surdez”, composta por dez sujeitos, já descrito anteriormente. No quadro abaixo, apresentamos os dados coletados no decorrer da entrevista, fundamentais para que pudéssemos fazer a referida análise.

Quadro 7 – Equipe da Surdez (2014)

QUANTIDADE DE FORMAÇÕES	FORMAÇÕES	LOCAL	PARTICIPANTES
01	Curso Básico de Libras em Contexto – 100hs 27 de Maio a 31 de Julho	NAPI	27
03	Curso Intermediário de Libras em Contexto – 100hs 05 de Maio a 10 de Julho	NAPI	62
01	Curso de Metodologia e Interpretação – 160hs 17 de Agosto a 20 de Setembro	CAS	07
01	Curso Básico de Libras em Contexto – 120hs 29 de Setembro a 28 de Novembro	NAPI	66
01	Oficina de Libras / Professores 13 de Março	Escola Dom Henrique Ruth	30
01	Oficina de AEE/ Professores dos Municípios de Mâncio Lima e Rodrigues Alves – 08hs 10 de Outubro	NAPI	10
01	Palestra Noções básicas de Libras / Alunos 26 de Setembro	Escola Sete de Setembro	30
TOTAL			232

Fonte: NAPI, quadro adaptado pela autora em fevereiro de 2014.

Os dados do quadro revelam que a equipe de professores formadores da Surdez realizou suas ações no ano de 2014, embasados num planejamento, descrito em datas, que tiveram início no mês de maio e terminaram no final do ano letivo. As ações tiveram sequência de uma ação para outra como consta nos dados, estando em atividade de formação durante todo o ano letivo e, precisando ainda, estar organizadas pelo fato de seu quadro profissional ser composto por professores formadores surdos.

Dentre as formações contempladas pela equipe no ano de 2014, os professores formadores ofereceram três cursos na área da Surdez. Todos realizados na instituição NAPI, com uma carga horária que variou entre 100 a 120 horas. A quantidade de cursos nesse campo de conhecimento é considerada razoável, devido à carga horária dos cursos serem extensa, permeada por metodologias teóricas e práticas com o ensino de libras. Outro aspecto observado no quadro é quanto ao número de participantes que procuram pelo aprendizado do ensino de libras.

Ainda sobre a equipe de professores formadores da surdez, detectamos que no ano letivo 2014 os professores formadores ofereceram somente duas oficinas. Um número insuficiente pela procura de cursos nessa área e, principalmente, pela quantidade de alunos

surdos inseridos nos espaços escolares, havendo maior concentração das ações nos cursos de formação continuada.

Com relação ao último dado descrito no quadro, observamos que os mesmos, realizaram apenas uma palestra numa escola estadual do município, ação esta caracterizada como insuficiente, ou seja, pouca palestra devido o número de escolas que atendem alunos surdos em seus estabelecimentos. A área de libras, assim como as outras áreas das deficiências, deveria obrigatoriamente, estarem em processo de atualização, devido aos avanços nos campos de conhecimentos, que vão desde estudos sobre as deficiências, metodologias, avaliação a legislação, como principalmente, a conscientização da sociedade, dos direitos das pessoas com deficiência. Por isso, os profissionais que atendem o público da educação especial na perspectiva da inclusão nas escolas de ensino regular, precisam estar constantemente em processos de formação.

As atividades de formação, oferecidas pelos professores formadores do Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão – NAPI, refletem na prática pedagógica dos professores do Atendimento Educacional Especializado –AEE, que buscam através das formações que recebem (cursos, oficinas, seminários, palestras dentre outros), suporte pedagógico para o desenvolvimento da prática pedagógica a ser desenvolvidos nas salas multifuncionais. Para isso, precisam participar continuamente das formações continuadas ofertadas pelos professores formadores.

Os dados coletados demonstraram que a instituição desde a sua consolidação foi incumbida pelo movimento de inclusão de alunos com deficiência no âmbito escolar e consequentemente pela inclusão social. Apesar dos grandes desafios e barreiras enfrentadas pelos profissionais, alunos, pais e comunidade, perante a falta de capacitação dos recursos humanos, falta de condições de acessibilidade e falta de políticas públicas, dentre outro desafios, vem promovendo a efetiva inclusão das pessoas com deficiência, junto aos profissionais que representam a instituição e em parceria com outros órgãos.

Acreditamos que as políticas públicas de inclusão no Acre uma vez reformuladas e aplicadas na prática irão fortalecer mais o processo de inclusão no estado e nos municípios vizinhos. É preciso pensar um projeto de inclusão que atenda a todos, não a um grupo específico, de forma que possa, assim, ir eliminando ou amenizando as desigualdades e discriminação social. O movimento de inclusão tem proporcionado, embora que, de forma precária, a garantia dos direitos de democracia e liberdade às pessoas com deficiências, o que vai além das condições básicas de mobilidade,

comunicação e participação social. Estas ações se voltam para o alcance da independência e autonomia individual na escola e na vida social.

5.2 PROPOSTA PEDAGÓGICA DE INCLUSÃO DO NAPI

O modelo de escola historicamente situada caracterizou-se pelo modelo de educação como privilégio de um determinado grupo social produzindo uma exclusão legitimada pelas políticas e práticas educacionais reprodutoras da época. Com base no processo de redemocratização, o âmbito escolar vivenciou um marco paradoxal de inclusão/exclusão, garantindo de fato os direitos das pessoas com deficiência apenas na legislação, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso de todos, mas, acabam excluindo os indivíduos que fogem ao modelo homogeneizado que deveria compor a escola. Sendo assim, com base na declaração dos direitos humanos e do conceito de cidadania, mediante a distinção das características sociais, intelectual, física, linguística, cultural, dentre outras, constrói-se um modelo de escola nos anseios tradicionais. Nesse sentido, a educação especial se estrutura e se organiza às margens de um modelo de escola especial e de classe especial segregadora, pautada no conceito de normalidade/anormalidade.

Nas últimas décadas o Brasil tem avançado, significativamente, na área da inclusão das pessoas que possuem algum tipo de deficiência, assumindo a responsabilidade de garantir o acesso e permanência de todos no espaço escolar, oferecendo um modelo de escola para todos, sem excluir aqueles que desse serviço venham precisar. Através da criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP em 1973, da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, também com a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e da Declaração de Salamanca (1994), tais documentos influenciaram a reformulação das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil.

Em 1994 surge a Política Nacional de Educação Especial que estabelece a integração, o acesso às classes comuns do ensino regular a todos aqueles que tiverem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares a serem realizadas no ensino comum. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, nº 9.394/96, artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem matricular e assegurar aos alunos com deficiência, o currículo, os métodos de aprendizagem, os recursos e a organização para atender a clientela.

Acompanhando o processo de desenvolvimento, O Plano Nacional de Educação PNE, Lei nº 10.172/2001 enfatiza o grande avanço para a construção de uma escola inclusiva que possa de fato garantir o atendimento à diversidade humana. Através das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica por meio da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, artigo 2º decreta que:

[...] os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo as escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001).

Tais diretrizes apontam a necessidade de oferecer o atendimento educacional especializado para complementar e suplementar a escolarização das pessoas com deficiência no âmbito escolar sem qualquer hipótese de substituição do ensino regular. Foi através desse processo de constituição de Políticas Públicas voltadas para os direitos das pessoas com deficiência, que o Estado do Acre com base na legislação vigente, conforme citada anteriormente, iniciou o processo de implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para Todos. O intuito foi de garantir a todas as pessoas com necessidades educacionais especiais a plena participação no processo de ensino e aprendizagem, cabendo às escolas organizarem-se para oferecer o atendimento.

No ano de 2001, a coordenação de Ensino Especial, por meio da Secretária Estadual de Educação, com base nas legislações vigentes, criou, no estado do Acre, uma proposta de inclusão para as pessoas com deficiência no que se refere o acesso ao ensino regular e gratuito. Nesse período, as classes especiais e escolas especiais com práticas segregadoras foram substituídas pelo Atendimento Educacional Especializado obedecendo a uma rotatividade em que, o aluno frequenta a sala de aula comum em um turno e no outro turno, a sala de recursos.

A proposta de inclusão no estado do Acre causou grande impacto na educação das pessoas com deficiências no município. Nesse momento a palavra “inclusão” trouxe muitas discussões nos setores educacionais e entre profissionais em educação. Até chegou-se a pensar que as pessoas que trabalhavam nas escolas especiais ficariam desempregados e que as APAEs do Brasil iriam fechar suas portas. Muitos foram os questionamentos, dúvidas e incertezas do atendimento às pessoas com deficiências. Os professores da época, mostraram-se irredutíveis aos novos acontecimentos e se negaram a aceitar o novo desafio, justificando-se, pelo fato de não estarem preparados para trabalhar nessa modalidade.

Nesse momento a Coordenação de Educação Especial do Acre iniciou um trabalho para a construção de uma nova concepção de inclusão escolar das pessoas com deficiência através de debates, discussões, congressos, palestras e outras ações com o objetivo de sensibilizar e conscientizar a sociedade Acreana com um “novo olhar”, a cerca da tão chamada “Inclusão” dos deficientes no espaço escolar e, conseqüentemente, na sociedade.

Ao analisarmos a proposta de Educação Especial do Acre, entendemos que, somente em 2004, o estado, por meio da Secretaria Estadual de Educação, através da Coordenação de Educação Especial, inseriu nos espaços escolares, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), oferecendo aos profissionais, formação para trabalhar com a clientela, assim como, adaptação da estrutura escolar, como: rampas, banheiros, carteiras e outras ações de sensibilização e conscientização que, cresceu paulatinamente, de acordo com que as demandas surgidas.

A consolidação da Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, tem como objetivo, “o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais”. A legislação tem garantindo:

- a) transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- b) atendimento educacional especializado;
- c) continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- d) formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para inclusão escolar;
- e) participação da família e da comunidade;
- f) acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação;
- g) articulação intersetorial na implementação das política públicas.

A legislação acima retrata o compromisso das Políticas Públicas de Educação Especial (2008), no oferecimento do atendimento educacional, às pessoas com deficiência no espaço escolar, assim como a preparação profissional e adaptação de estrutura arquitetônica para o seu oferecimento, contribuindo para o fortalecimento do processo de inclusão nos municípios de Cruzeiro do Sul e circunvizinhos.

A Coordenação de Ensino Especial junto a Secretaria Estadual de Educação (SEE) de Rio Branco apoiou o trabalho de inclusão das pessoas com deficiência no município de Cruzeiro do Sul, no Acre. Nesse período, a Coordenação de Educação Especial que já existia, formou uma Equipe de Profissionais que fizeram parte do setor de Educação Especial chamado Centro de Atendimento Educacional – CEE, que contava com uma equipe de 12 (doze) professores itinerantes que atendiam no centro (CEE), alunos com todas as deficiências, atingindo um público de 196 alunos, e também, elaboraram propostas de cursos nas áreas das deficiências físicas, surdez, baixa visão, intelectual, dentre outras.

A consolidação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no ano de 2001, foi contemplada através do Centro de Atendimento Educacional – CEE, que em anos anteriores, atendia as pessoas com deficiências no seu espaço de funcionamento, passando a deslocá-los para as escolas de ensino regular. Com essa medida passou a se chamar Núcleo de Apoio a Inclusão – NAPI, desenvolvendo ações no oferecimento do Atendimento Educacional Especializado, Formação de profissionais e comunidade e como o próprio nome expressa, atua também na campanha de conscientização e sensibilização da inclusão. Além disso, presta apoio e acompanhamento nas escolas da rede regular de ensino, especificamente, nas salas de recursos que atendem alunos com deficiência.

Com base na proposta analisada, a missão do NAPI no município de Cruzeiro do Sul é:

[...] executar políticas públicas educacionais por meio de ações que visam potencializar o desenvolvimento dos alunos e equalizar as oportunidades de acesso a educação de qualidade, contribuindo para a edificação de uma sociedade mais livre, justa e solidária mediante uma educação consistente, pautada pela construção da autonomia, inclusão e pelo respeito a diversidade. Sendo assim, o NAPI, conta com o apoio de equipes de formação, professores de AEE, intérpretes e atendentes pessoais. Fonte: (Relatório Final 2014 NAPI-CZS).

Atualmente o NAPI, conforme já descrito anteriormente, conta com uma estrutura de profissionais divididos e organizados por equipes que aos poucos vêm desenvolvendo o trabalho de inclusão no município. Apesar dos obstáculos e desafios para o desenvolvimento da educação inclusiva e escolar das pessoas com deficiência não só no município, mas na educação como o todo, a equipe administrativa, junto aos profissionais da instituição, tem executado e aplicado as políticas públicas educacionais, oportunizando

as pessoas com deficiência a participação no âmbito escolar, o que pode ser comprovado pelos números estatísticos do senso escolar e pela frequência com que se vem dando a entrada e permanência dos mesmos nos estabelecimentos de ensino. Isso significa que, o trabalho da instituição tem dado certo e um dos fatores significativos para a realização da missão, seja o envolvimento dos profissionais que o compõe.

Para isso, a instituição, junto aos profissionais, elaborou uma proposta de trabalho a ser executada pela equipe no ano de 2014 que vem apresentada no quadro a seguir.

Quadro 8 – PROPOSTA DE TRABALHO DO NAPI - 2014

OBJETIVO GERAL:

Desenvolver com os professores regentes, professores de AEE e comunidade, práticas e conhecimentos que os ajudem a construir uma escola melhor e a trabalhar com alunos com necessidade educacionais especiais de forma proveitosa e enriquecedora, proporcionando-lhes uma aprendizagem significativa e uma boa adaptação na escola, onde possam se sentir felizes e tenham consciência de que estão fazendo parte da construção de suas múltiplas inteligências, numa convivência democrática.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Intensificar o atendimento aos alunos com deficiências incluídos no Ensino Regular, através de professores de Atendimento Educacional Especializado e de sala de recursos;
- Dinamizar as atividades no NAPI com oferta de cursos, oficinas e produções de materiais;
- Melhorar a qualidade de ensino das pessoas com deficiências através de cursos e projetos;
- Oportunizar a inclusão social firmando parceria com órgãos e instituições para oferecimento de cursos e inserção no mercado de trabalho;
- Firmar parceria com a saúde com profissionais: psicólogo, fisioterapeuta, clínico geral, psiquiatra para melhor desenvolver nossas atividades com as crianças incluídas;
- Orientar e acompanhar o planejamento do professor de Atendimento Educacional Especializado, viabilizando metodologias adequadas para os alunos incluídos, para que o mesmo possa realizar o acompanhamento do planejamento do professor da sala comum;
- Intensificar o atendimento com a fonoaudióloga para melhor desempenho nas atividades escolares;
- Assessorar a APAE no processo de inclusão dos alunos incluídos nas escolas;
- Auxiliar as equipes dos municípios vizinhos na implantação da inclusão: Rodrigues Alves, Mâncio Lima, Feijó, Tarauacá, Porto Walter, Marechal Taumaturgo e Guajará;
- Firmar parceria com a SEMEC a fim de intensificar o processo de inclusão no município de Cruzeiro do Sul;
- Orientar as escolas rurais de difícil acesso sobre a inclusão de alunos com NEE, onde não tem professores de AEE;
- Acompanhar o trabalho dos cuidadores nas escolas.

METAS:

- Melhorar a qualidade de ensino e de vida das pessoas com deficiências através da Educação;
- Sensibilizar a comunidade escolar através de conversa informal garantindo assim o atendimento especializado aos alunos com deficiências;
- Oferecer complementação curricular, visando superação das dificuldades encontradas pelos alunos incluídos nas classes comuns nas diferentes áreas do conhecimento, desenvolvendo assim habilidades e competências dos alunos com deficiências;
- Fortalecer a inclusão social de pessoas com deficiências por meio de ofertas de cursos e oficinas;

- Oferecer atendimento Educacional Especializado aos alunos incluídos na Escola Regular;
- Fortalecer a inclusão social de pessoas com deficiências por meio de cursos e oficinas;
- Ofertar cursos profissionalizantes em parceria com o CEFLOA, SENAC, UFAC e a Fundação Elias Mansuer;
- Monitorar o atendimento dos professores de Atendimento com relatórios feitos pelas orientadoras;
- Elaborar materiais pedagógicos dentro das especificidades;
- Monitorar o trabalho dos cuidadores através de visitas as escolas.

AÇÕES:

- Intensificação de atuação dos professores de Atendimento Educacional Especializado nas escolas;
- Oferta de cursos de formação no NAPI e oficinas nas escolas que auxiliem os profissionais da educação na compreensão do processo de inclusão;
- Adequação do NAPI para produção de materiais dentre as especificidades;
- Assessoramento pedagógico à APAE;
- Aquisição de transporte para locomoção dos alunos;
- Elaboração de projetos para inclusão de alunos no meio sócio educacional;
- Atendimento domiciliar;
- Oferecimento de no mínimo 02 cursos profissionalizantes para os alunos incluídos e que frequentam a sala de recurso em parceria com o CEFLOA, SENAC e a Fundação Elias Mansuer;
- Seminário de Educação Inclusiva.

METODOLOGIA:

- Cursos e /ou oficinas de Surdez, Baixa Visão, Transtornos de Desenvolvimento e Educação Inclusiva;
- Palestra sobre ensino Inclusivo e o Papel do Professor de AEE;
- Cursos culturais e profissionais-teatros, informática, dança, música, pintura e outros valores voltados para a profissionalização de alunos com deficiências (parceria com o CEFLOA, SENAC e a Fundação Elias Mansuer);
- Reuniões com os professores de Atendimento Educacional Especializado e Intérpretes de Libras;
- Consulta á Fonoaudióloga, Psicóloga, Psiquiatra e Fisioterapeuta;
- Utilização de vídeo;

AValiação:

A avaliação ocorrerá no final da realização de cada proposta estabelecida e oferecida tanto para os alunos, professores e comunidade; Também teremos uma auto avaliação do desempenho em relação a participação nos cursos e no trabalho de inclusão oferecido pelos profissionais; Faremos uma avaliação no final de cada semestre com os professores de Atendimento Educacional Especializado e as equipes de formação;

Fonte: Proposta de Trabalho do NAPI 2014, NAPI-CZS- Adaptado pela autora 19/02/15

A proposta de trabalho do Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão – NAPI é um documento que foi elaborado pelos profissionais da instituição de acordo com o MEC, embasado nas políticas de educação especial, na perspectiva da inclusão e bases legais. Segundo a análise documental realizada, contatamos que, ao final de cada ano letivo, essa proposta é transformada, reformulada ou alterada com base na realidade e necessidades de trabalho que vão surgindo no decorrer do ano letivo e, principalmente, conforme demandas da coordenação de educação especial de Rio Branco.

Ao analisarmos o conteúdo e estrutura da proposta de trabalho do NAPI, um dos pontos que chamou nossa atenção foi o objetivo geral apresentado no documento em análise. O mesmo contempla apenas o desenvolvimento de práticas e conhecimentos necessários para se trabalhar pessoas com deficiência. Logo, o NAPI por ser um Núcleo que presta apoio às escolas, agindo com ações específicas, de formação de pessoas nas áreas das deficiências, deixa uma grande lacuna por não mencionar em seu objetivo geral, o item “formação”. Esse aspecto observado leva-nos a compreensão de que a instituição realiza ações de formação de profissionais que não condizem com o conteúdo da proposta.

Já nos objetivos específicos, observamos que os mesmos, contemplam tanto a inclusão das pessoas com deficiência, acompanhamento do professor de AEE, orientação pedagógica, como a formação de profissionais. Observamos que não há, na proposta de trabalho, uma sintonia entre os objetivos propostos. Nesse sentido, faz-se necessário, modificações na proposta de trabalho da instituição, para que haja uma construção de relação entre os aspectos que compõe o documento, que vão desde o objetivo geral a avaliação. Tais mudanças devem contemplar ações referentes à formação de profissionais.

Ainda analisando os objetivos da proposta, três deles nos chamou nossa atenção:

1. Firmar parceria com a saúde com profissionais: psicólogo, fisioterapeuta clínica geral, psiquiatra para melhor desenvolver nossas atividades com as crianças incluídas;
2. Firmar parceria com a SEMEC a fim de intensificar o processo de inclusão no município de Cruzeiro do Sul;
3. Orientar as escolas rurais de difícil acesso sobre a inclusão de alunos com NEE, onde não tem professores de AEE; (Proposta de Trabalho do NAPI 2014, NAPI-CZS).

Os objetivos específicos citados acima, nos levam a refletir sobre a importância das ações que o NAPI se propôs a realizar no ano de 2014. Firmar parcerias com profissionais da saúde, representa uma ação imprescindível para a consolidação e fortalecimento do NAPI enquanto instituição representativa que, tem proporcionado ações em prol das pessoas com deficiência. Os professores formadores, assim como os professores de AEE, sabem que esse suporte por meio de parceria, o elo estabelecido com os profissionais da saúde, os tem ajudando com os alunos especiais, auxiliado na identificação de alunos com altas habilidades e superdotação, dentre outras ações que os profissionais da saúde têm contribuído.

O segundo objetivo se dá com relação à realização de parcerias com a Secretária Municipal de Educação do município de Cruzeiro do Sul – Acre, através da coordenação de Educação Inclusiva coordenada por duas professoras. Como sabemos, a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais não é um simples fato isolado, mas um grande movimento que envolve milhares de seres humanos numa causa justa representada pela oportunidade de aprender, de ter os direitos de cidadania assistidos. Então, pensar essa parceria, significa construir juntos, uma história de Inclusão Educacional no município de Cruzeiro do Sul no Acre; implica avançar na construção de ações ou até mesmo Políticas Públicas que garantam, de fato, a Inclusão sem exclusão, com toda estrutura que for de direito, contemplando não somente o contexto urbano, mas também aqueles que estão nos lugares mais longínquos, que são os perímetros rurais.

As metas e ações, descritas no ano de 2014 pelo NAPI, levam ao grande movimento de inclusão das pessoas com deficiência no âmbito educacional. Todas as ações propostas pela instituição estão em consonância com legislações, portarias, decretos e outros documentos criados até o presente momento, principalmente com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Esta fortaleceu ainda mais o processo de inclusão dos mesmos, assim como a construção de outras legislações. Tais metas e ações propostas favorecem a oferta da educação escolar, através do atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência, com ações de sensibilização e conscientização da sociedade cruzeirense, o oferecimento do AEE, a formação profissional, a construção de projetos educacionais e sociais, dentre outros.

A proposta em análise finaliza com o item avaliação. Ao final de cada semestre e ano letivo, os profissionais têm a oportunidade de refletir sobre as ações que deram certo no ano em curso, no caso, o ano de 2014. Essa reflexão se volta sobre o que deu certo, e o que poderá ser mudado, acrescentado ou melhorado pontos fundamentais para o ano seguinte.

Outro aspecto relevante e observado na proposta, refere-se ao item “auto avaliação”, uma prática em que todos os profissionais da instituição, desde os coordenadores aos professores de AEE, se avaliam. Essa estratégia utilizada pelos profissionais do NAPI de se auto avaliarem é uma forma de repensar tudo o que foi feito durante o ano, semestre a semestre para que os mesmos possam identificar as lacunas ou falhas a serem solucionadas, que ao nosso ver e quando aceita por todos os profissionais, é

uma ação muito interessando e com certeza trará resultados positivos para o bom funcionamento e realização do trabalho.

No que se refere a formulação do referido documento como uma prática contínua a cada ano letivo, entendemos que a reformulação da proposta de trabalho do NAPI, se dá como consequência dos pontos observados, das lacunas encontradas e das incoerências aplicadas, identificadas por meio da avaliação da proposta e da auto avaliação ao final do ano letivo pelos próprios profissionais. De acordo com documentos analisados, o Núcleo de Apoio Pedagógico a Inclusão – NAPI, não possui uma proposta de trabalho consistente e nem regimento de funcionamento, o que viabiliza a necessidade de construção de uma proposta de trabalho consolidada que atenda a todos os aspectos necessários para o seu desenvolvimento e que de fato, possa contemplar a inclusão das pessoas com deficiência, e a formação dos profissionais dessa área.

Na pesquisa da análise documental, constatamos que o único documento que o setor apresentou, no ato da pesquisa, foi a referida proposta de trabalho exposta anteriormente e o relatório final elaborado ao final de cada ano letivo pelos profissionais da instituição e pelos professores do AEE, permanecendo na instituição, como o resultado das atividades que foram desenvolvidas no decorrer do ano letivo, assim como uma fonte de dados importantes e arquivo de pesquisa. De acordo com informações cedidas pelo NAPI, um dos objetivos e metas a serem descritas para o ano de 2015 é a construção de uma proposta de trabalho solidificada, que possa contemplar todos os aspectos necessários ao campo de conhecimento em que trabalham fator importante e considerável para o desenvolvimento e ampliação do movimento inclusivo.

Ainda sobre a análise documental, dentre eles os relatórios das equipes de professores formadores nosso sujeitos da pesquisa e entrevista, apresentamos a seguir, os processos formativos pelo qual perpassam os professores formadores, constituindo assim sua identidade profissional.

5.3 PROCESSOS DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES FORMADORES DO NAPI

A pesquisa sobre o desenvolvimento no Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão – NAPI contou com vários instrumentos para coleta de dados, finalizando com o instrumento de observação realizado pela pesquisadora durante o processo de pesquisa que objetivou

conhecer como acontecem as formações dos professores formadores do NAPI, desde sua organização até a realização das ações por eles desenvolvidas.

A atividade de observação das formações dos formadores no NAPI proporcionou a pesquisadora, vivenciar e conhecer o dia a dia das equipes de professores formadores que, durante o ano letivo, oferecem formação nas diferentes áreas da deficiência para os professores do atendimento educacional especializado e comunidade. E, ainda, conhecer a estrutura do NAPI e, principalmente, compreender os processos de formação dos professores formadores, nossos sujeitos da pesquisa.

Por meio de observações das formações dos professores formadores do NAPI, percebemos que essas formações assumem várias configurações:

- (a) formação em que os professores formadores adquirem por meio de cursos, congressos, seminários na cidade de Rio Branco-Acre e em outros lugares do Brasil, oferecida pela Secretaria Municipal de Educação SEMEC de Cruzeiro do Sul – Acre, por meio da Coordenação de Educação especial ou outro órgão;
- (b) formação do professor formador para professor formador, dentro da própria equipe de trabalho;
- (c) formação que acontece dentro do contexto do NAPI, entre as próprias equipes de formadores, havendo uma rotatividade com atividades de cursos, oficinas e grupos de estudos entre os profissionais da instituição;
- (d) formação individual, caracterizada pela busca de conhecimento em que os professores formadores realizam estudos individualmente, na busca de conhecimentos, através da internet, de livros e cursos online, específicos nas áreas da educação especial, pós-graduação na área de educação inclusiva, e outras formas;
- (e) autoformação que ocorre nos espaços de formação, caracterizando-se pela oferta de formação para os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), profissionais do NAPI e comunidade, formando-se ao mesmo tempo em que forma pessoas.

Os dados coletados levaram-nos a compreensão de que os professores formadores se formam a partir de cinco processos contínuos de formações que se dão com atividades internas, externas e individuais. Formar-se é uma ação necessária na função que ocupam e desenvolvem dentro da instituição. A prática de formação dos professores formadores faz parte da profissionalização de cada professor, cabendo a eles estar preparados e

capacitados para desenvolver o trabalho de formador que é formar, capacitar outras pessoas.

Na atividade de observação, constatamos que as equipes de professores formadores trabalham através de cronograma de atividades elaborado pelos próprios membros da equipe, referente às necessidades e as propostas de trabalho planejado para o ano letivo.

Como acontecem essas formações? Há no NAPI quatro (04) equipes de professores: Equipe de Altas Habilidades e Superdotação, Equipe Educar na Diferença, Equipe da Baixa Visão e Cegueira e Equipe da Surdez. Durante o ano letivo, por exemplo, quando a equipe “Educar na Diferença” viaja para fazer um curso ou surge um conhecimento novo na área, os professores formadores que compõe essa equipe estudam, planejam e em seguida, oferecem os conhecimentos “novos”, as novidades para as outras equipes e funcionários do NAPI, por meio de cursos, seminários, oficinas e outros, havendo sempre essa rotatividade de troca de conhecimentos e informações entre as equipes.

Nas sextas-feiras ou a cada quinze dias, acontece também um encontro com todos os professores formadores que estão em constante diálogo com os orientadores da zona rural e urbana, com a coordenadora do NAPI para a discussão de assuntos relacionados às ações que desenvolvem na instituição e para a socialização de conhecimentos, assim como para apresentação de culminância dos trabalhos desenvolvidos pelas equipes.

No ano de 2014 os professores formadores tiveram a necessidade de se aprofundar em duas áreas por eles selecionadas, sendo umas delas o Braille. As equipes de professores formadores responsáveis, planejaram e ofereceram para os outros professores formadores conhecimentos nas áreas. Nessas formações que acontecem de equipe para equipe, as “formações”, como são nomeadas, são os cursos ou oficinas com atividades teóricas e práticas e confecção de materiais. Todas as formações são certificadas com carga horária diferenciada de acordo com o curso.

As formações, geralmente, acontecem na instituição NAPI, nos turnos da manhã, tarde e noite, conforme cronograma elaborado pela equipe de direção dessa instituição, no início do ano letivo. As equipes “Altas Habilidades/Superdotação”, “Educar na Diferença”, “Baixa visão e cegueira” e “Surdez” possui, cada uma delas, uma sala. Espaço este, com alguns recursos e materiais disponibilizados pela Coordenação de Educação – SEE e pelo MEC. O período em que os professores permanecem no NAPI ficam estudando

individualmente ou coletivamente na equipe, ou confeccionando recursos, planejando as formações para os professores de AEE e comunidade ou fazendo outra atividade.

Constatamos que no segundo semestre de 2014 os professores formadores participaram de uma formação através do MEC/SEE/AC que aconteceu na cidade de Rio Branco, única formação (externa), oferecida no ano de 2014 pela Secretaria Estadual de Educação – SEE e por meio da Coordenação de Educação Especial. Segundo os professores formadores todas as equipes foram beneficiadas com essa capacitação em 2014 e no ano de 2015. Segundo eles, os conhecimentos adquiridos na formação em Rio Branco serão socializados entre as equipes de professores formadores e repassados para os professores do AEE e comunidade, através de cursos, oficinas, palestras dentre outros, no ano letivo de 2015.

Observar os processos de formação dos professores formadores foi sem dúvida, vivenciar uma experiência desconhecida pela pesquisadora, que teve a oportunidade de conhecer por partes a estrutura e como trabalham os professores formadores no Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão – NAPI, e como eles constroem a própria identidade de professor formador no processo de profissionalização que a instituição oferece.

O próximo capítulo faz referência à análise dos dados coletados durante o desenvolvimento da pesquisa, estando estes, distribuídos em três partes, estruturadas de acordo com o nosso objetivo de análise.

CAPITULO VI

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR FORMADOR DO NAPI E OS PROCESSOS FORMATIVOS E (AUTO) FORMATIVOS

Este capítulo de análise subdivide-se em três momentos da pesquisa, apresentados conforme os dados coletados. No primeiro momento, abordamos “A construção identitária do professor formador do NAPI” onde traçamos o perfil da identidade profissional dos professores formadores dessa instituição; no segundo momento, apresentamos “O professor formador do NAPI e seus processos formativos”, onde discutiremos sobre os processos de formação dos sujeitos da pesquisa; e o terceiro momento, abordamos sobre a “A construção da identidade profissional dos professores formadores do NAPI e sua repercussão na formação do professor do AEE”. Os dados estão apresentados de forma sequencial de acordo com os resultados encontrados e fundamentados com o referencial teórico selecionado.

6.1 A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR FORMADOR DO NAPI

A sociedade brasileira vivencia um marco histórico de inclusão das pessoas com deficiência no sistema educacional de ensino, entendendo que os mesmos não podem ir à escola apenas para socializá-lo, mas para construir conhecimentos e transforma-se enquanto sujeitos, cidadãos que lutam pelos seus direitos e oportunidade de acesso, de igualdade e permanência nos estabelecimentos de ensino, sem qualquer tipo de exclusão.

Os serviços oferecidos às pessoas com dificuldade de aprendizagem, originadas das deficiências físicas, sensorial, e múltiplas, é de responsabilidade dos estados e municípios por meio da instituição escolar, e, especificamente, do “professor”. O educando com necessidade educacional especial necessita de atendimento diferenciado que vai desde as adaptações pedagógicas, os recursos materiais, a mobilidade arquitetônica, objetivando a eliminação das barreiras da aprendizagem. O oferecimento dos serviços destinados às pessoas com deficiência recai sobre a prática pedagógica dos profissionais em educação,

com ênfase, nos professores que trabalham na modalidade de educação especial na perspectiva da inclusão.

Definir quem é o profissional que lida diretamente com a educação das pessoas com deficiência, tem sido bastante discutido no campo da educação brasileira. Em debates sobre a identidade profissional e a profissionalização desse profissional, o tema diversidade ainda é predominante. E os professores que lidam com pessoas com deficiência são identificados como especialistas, criando-se, assim, uma categorização desse profissional como responsável pela Educação Especial e por qualquer discussão que envolva a educação desses sujeitos que, no ambiente escolar, são considerados alunos com necessidades educacionais especiais, e encontram-se, na contramão ao movimento histórico da educação inclusiva.

A figura desse profissional é identificada como sujeito que, antes de tudo, deve estar capacitado e qualificado para exercer a função de professor na Educação Especial, peça chave para a eficácia do Atendimento Educacional Especializado (AEE) das pessoas com deficiência. Essa especificidade viabiliza a reformulação de programas educacionais, adaptações metodológicas, mobilidade arquitetônica, recursos humanos e materiais e, principalmente, a participação em processos formativos de formação profissional para o desenvolvimento de competências e habilidades imprescindíveis à profissão.

Para melhor compreender quem são esses profissionais, o que fazem e o que pensam acerca da Educação Especial e a inclusão das pessoas com deficiência no sistema regular de ensino, nos propusemos em conhecer a identidade dos professores formadores que formam as equipes de: Altas Habilidades/Superdotação, Educar na Diferença, Baixa Visão e Cegueira e Surdez, responsáveis pelas práticas pedagógicas voltadas para a formação continuada dos professores da educação básica no Núcleo de Apoio Pedagógico a Inclusão – NAPI, nossos sujeitos da pesquisa.

Para que pudéssemos obter respostas para os nossos questionamentos, perguntamos aos professores formadores sobre a função que os mesmos ocupam dentro do NAPI ou seja, o que fazem? Eis alguns relatos dos professores formadores das equipes de profissionais da instituição.

É trabalhar com a formação dos professores do AEE e, ao mesmo tempo, a gente trabalha na identificação de alunos com altas habilidades e superdotação. (F1)

É nosso trabalho oferecer formação continuada aos professores do AEE. (F4)

A nossa função, no caso a minha função, é exatamente, formar professores; é capacitar pessoas para desenvolver um bom trabalho na sala de aula dita normal; é trabalhar junto com o professor do AEE para estar acompanhando esse aluno, para que ele possa ter um melhor desenvolvimento, um melhor rendimento escolar. (F9)

A função principal é oferecer formação aos professores do AEE e levar à clientela, formações, conhecimento na área da inclusão. (F11)

Nossa função é essa formar intérprete, pessoas que tenham o conhecimento da língua da libra. (F13)

Como se pode observar, os professores formadores do NAPI entendem que sua função principal está ligada à formação dos professores do Atendimento Educacional Especializado – AEE, o que pressupõe que seu fazer formativo está diretamente ligado a um saber específico, predominantemente voltado à formação de profissionais para trabalhar na educação especial, atendendo as pessoas com deficiências na superação das barreiras da aprendizagem e que repercute na sua própria formação profissional e identitária.

No que diz respeito à construção da identidade do professor formador, nota-se que esta, está diretamente ligada à função que lhe é atribuída. Sobre essa visão da função Vaillant (2003, p. 12) definiu a figura do professor formador, como “a do próprio docente”, do mestre, do professor [...], ou seja, pode ser um diretor, supervisor, orientador, gestor, coordenador dentre outros, cuja função pode ser a de formar profissionais pedagogicamente, na responsabilidade da escola ou da rede de ensino. No mesmo contexto o autor aborda que o termo formador pode ser compreendido a partir de seis significados de acordo com a função que o mesmo desenvolve, sendo um deles, “o profissional que forma professor”, caracterizado na educação brasileira, pelo professor da formação continuada, que constrói o saber na profissionalização.

A função que os professores formadores, desenvolvem no Núcleo de Apoio Pedagógico a Inclusão – NAPI de, principalmente, oferecer formações continuadas aos professores do Atendimento Educacional Especializado, tem se constituído uma prática eficaz para a consolidação da instituição e para o desenvolvimento da função que os professores formadores desempenham na modalidade da educação especial/inclusão. A partir das leituras realizadas e análises proferidas, compreendemos que a “função”, ou seja, o trabalho que o professor formador vem desenvolvendo, se caracteriza pelo fato do

mesmo, ter especialização na área da educação especial/inclusiva, mas uma função não reconhecida como uma profissão que é “formador de professor”, função esta realizada por professores na sua maioria com pedagogia ou licenciatura.

O trabalho desenvolvido pelos professores formadores no município de Cruzeiro do Sul, tem contribuído para a implementação e a constituição da proposta de educação especial na perspectiva da inclusiva no sistema escolar da região, mediante os novos desafios a serem enfrentados pelos profissionais que precisam estar em constante processo de formação. Percebe-se, no entanto, que o fazer docente do professor formador no NAPI está intimamente ligado ao fazer docente dos professores que atuam no AEE, o que justifica, posteriormente, tratarmos das formações desenvolvidas a estes profissionais pelos professores formadores do NAPI. Mas, ainda, pode-se perceber pelos depoimentos dados, que o trabalho desenvolvido pelos professores formadores do NAPI estende-se também aos professores das salas de aulas regulares, no sentido de capacitá-los para que possam realizar um trabalho eficiente com os alunos que apresentam deficiência. Em todas as falas, fica evidente que, o saber do professor formador do NAPI é um saber específico, exclusivo para promover a inclusão.

No que se refere à constituição do corpo profissional do Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão - NAPI, entendemos que o mesmo se deu de várias formas para que o setor pudesse funcionar no Vale do Juruá, e ser a única instituição que oferece formação continuada para os profissionais e comunidade. Com relação aos critérios de formação para ser professor formador no NAPI, perguntamos, a estes professores, que saberes, competências e habilidades os caracterizam para se tornarem professores formadores?

Bom, acredito que tenha sido pelo meu trabalho (experiência). Eu trabalhei durante dois anos, como professor de AEE. (F2)

Eu acredito que o empenho no decorrer dos cursos foi assim um ponto crucial para que eu pudesse ser convidada para trabalhar e fazer parte dessa equipe. (F8)

É, eu como deficiente visual eu fui na verdade convidada a fazer parte dessa equipe e quando eu fui convidada eu já entrei na área de formação. (F9)

Foi por indicação (experiência) por que eu já trabalhava na área, já era professora de AEE e já trabalha com alunos na sala de aula, cegos. (F10)

Foi através do processo seletivo simplificado concurso, oferecido pela secretaria de educação, né que teve avaliação escrita e teve prática e aí

eu consegui. E depois através da minha experiência e desempenho fui ser uma formadora. Desde 2009 né, eu estou aqui no grupo. (F13)

Foi pela deficiência sim. (F17)

Pela deficiência e fiz alguns cursos lá em Mâncio Lima, um curso de libras, pra ser um instrutor eu fiz alguns cursos teóricos, fiz cursos também envolvem crianças, e depois vim aqui para Cruzeiro do Sul. Fui um dos primeiros formador e aluno surdo do NAPI. (F20)

Na fala dos entrevistados o critério experiência, por concurso e convite, se sobressaiu dentre as respostas. Esses critérios tem sido fator relevante na escolha e seleção de um professor formador. Isso representa que, o professor formador precisa ter perpassado por momentos e vivências na área de educação de pessoas com deficiência e ainda, precisa ter perfil, competência e habilidade, se sobressaindo entre os demais colegas do grupo, mostrar atitude nas ações observadas pela coordenadora do NAPI ou por outros profissionais no decorrer das formações realizadas para, posteriormente, ser selecionado ou convidado pela coordenadora da instituição. Nesse sentido, acreditamos que as formas utilizadas para a escolha desses profissionais, tem sido um tanto democrática, uma vez que, para ocupar essa função de “professor formado”, que forma pessoas é necessário ter competências e habilidades para exercer-la em virtude da grande responsabilidade.

Sobre os saberes produzidos pelos professores ao longo da história de vida, no trajeto da prática pedagógica, nas relações entre os professores, são considerados por Pimenta (2002), Tardif (2007), entre outros autores, os saberes da experiência, ou seja, os saberes oriundos da intervenção pedagógica e, principalmente, do trabalho pedagógico. Sobre isso, Tardif (2007, p. 48-49) enfatiza que os saberes “[...] não provém das instituições de formação nem dos currículos. [...] não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias”. Nesse sentido, o professor é considerado sujeito e produtor diante desse saber legitimado, adquirido nas mais diferentes situações profissionais ao longo de suas vidas no contato direto com a instituição escolar.

Para Moita (1995, p. 116) a identidade profissional é uma construção que, “tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e discontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto”. Em outras palavras, ser formador não necessariamente significa ter vivenciado um grande período de tempo como professor, mas implica um processo de

aprendizagem de outros conhecimentos para o exercício da função e, ainda, a constituição de uma nova identidade docente.

Outro critério utilizado para a escolha do professor formador como demonstrado nas respostas anteriormente, foi o critério “convite” e “deficiência”, realizado a sete profissionais com deficiência, ou seja, dos vinte e dois sujeitos entrevistados, sete são formadores deficientes, sendo um, com deficiência visual que atua na equipe da Deficiência Visual e seis formadores surdos que representam 50% da equipe de formadores da equipe da Surdez. Nas respostas dos mesmos, observamos que o fato de serem Surdos, contribuiu para estarem nas equipes de professores formadores, estando os mesmos contentados na função que ocupam.

Os dados coletados revelaram ainda que, dos vinte e dois sujeitos entrevistados, a maioria passou por concurso público temporário ou efetivo, fazendo parte do quadro de profissionais da Secretaria Estadual de Educação (SEE) e, em seguida, foram convidados para atuar no setor da educação especial/inclusão sob o Núcleo de Apoio Pedagógico a Inclusão – NAPI, com exceção dos formadores surdos que foram convidados por conta da deficiência que os caracterizam.

Percebemos nas falas dos entrevistados que muitas foram às formas para que os mesmos pudessem fazer parte da equipe de profissionais da instituição, especificamente ser um professor formador e fazer parte da equipe de profissionais, destes que realizaram e realizam ações referentes à formação de profissionais para trabalhar na educação de sujeitos com deficiência. Entendemos que o critério experiência utilizado para a escolha dos formadores é, sem sombra de dúvidas, uma forma democrática e justa para a construção do arranjo de profissionais qualificados, com conhecimentos específicos na área, e, cujo perfil, possa desenvolver ações eficazes, planejadas e consolidadas em prol do movimento da educação especial/inclusão no município. A voz da experiência, o conhecimento de mundo é, dentre todos os aspectos, um dos mais importantes que complementa um profissional, quando relacionado à ação pedagógica dos profissionais que lidam com pessoas deficientes no campo da educação especial/inclusão. Entendemos que todo e qualquer profissional, antes de ocupar a função que é formar outras pessoas, deveriam, antes de tudo, perpassar pela experiência em todas as modalidades da educação e, principalmente, vivenciar a prática pedagógica com alunos que possuem qualquer deficiência.

Outro questionamento relevante no decorrer da pesquisa para que pudéssemos compreender a construção identitária do professor formador foi: como os mesmos se constituíram, foram se moldando para “ser” esse professor “formador”, desde o momento que fizeram parte do grupo de professores formadores e passaram a trabalhar no Núcleo de Apoio Pedagógico a Inclusão – NAPI? O grupo de sujeitos pesquisados respondeu como foram se tornando professores formadores:

Participando dos cursos oferecidos tanto pela secretaria estadual de educação do Acre e pela equipe mesmo da inclusão dos formadores do NAPI. Já participei de cursos em Rio Branco e em Cruzeiro. Em Rio Branco na área da deficiência intelectual. (F5)

Através da minha própria vivência e das capacitações que são oferecidas em Rio Branco, as próprias capacitações que são feitas no NAPI, aprendendo no dia a dia na troca de ideias na troca de experiência com os colegas. (F9)

Primeiro eu comecei fazendo curso na área de braille, na deficiência visual e depois comecei a trabalhar, fazendo novos cursos, me atualizando com formação continuada participam aqui dos cursos no NAPI. (F10)

Através de estudos, leitura constante dos fascículos não só da área da deficiência visual, mais todos os fascículos tanto da área da deficiência intelectual, libras e pesquisas também em internet, eu pesquiso muito. (F11)

Crescendo, treinando, foi adquirindo experiência. Fiz o curso de LIBRAS no Napi, de instrutor e comecei a aprender. Estudei muito, foi evoluindo, evoluindo até que, fui convidado pra trabalhar aqui no NAPI como instrutor. (F18) Surdo

Os depoimentos acima são uma amostra dos depoimentos dos vinte e dois sujeitos entrevistados em que foram unânimes nas respostas quando questionados sobre o processo de constituição da formação profissional para a construção da própria identidade. Os dados apontaram que os professores formadores se constituíram primeiramente, através da experiência profissional adquirida na prática docente individual e coletiva entre os profissionais da instituição, como principalmente, através dos cursos de formações continuada, permeadas pela atividade de cursos, oficinas, estudos, seminários, dentre outras formas oferecidos pelos colegas de trabalho e profissionais da instituição. Além das formações oferecidas pelo NAPI, os professores formadores relataram em seus depoimentos que também participaram de cursos de formação continuada externa ao NAPI na cidade de Rio Branco-Acre e outras localidades.

Sobre o papel do professor formador convém lembrarmos o que nos dizem os teóricos, cujo discurso se desdobram sobre experiências, conforme a seguinte proposição:

No caso de uma formação inicial e continuada direcionada à inclusão escolar, estamos diante de uma proposta de trabalho que não se encaixa em uma especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos. Ensinar, na perspectiva inclusiva, ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. A inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional (MANTOAN, 2006, p. 54-55).

Observa-se nos depoimentos dos entrevistados que, a prática de formação continuada realizada, na e fora da instituição, é a ancoragem para a construção identitária dos mesmos, pois os conhecimentos sobre o campo da educação especial na perspectiva da inclusão que vão desde legislações, deficiências e prática pedagógicas, são necessários para a aplicabilidade das ações que desenvolvem, bem como a constituição da profissionalização docente que tanto buscam.

Retomando o depoimento sobre formação, Mantoan (2009, p. 92) ressalta ainda que, “a formação continuada desses profissionais é, antes de tudo, uma autoformação, pois acontece no interior das escolas e a partir do que eles estão buscando para aprimorar suas práticas”. Esse novo olhar para formação de se formar para, de se capacitar em uma área específica, proporciona aos profissionais a ação de se questionar, de problematizar a realidade por ele vivenciada, como também propõe momentos de reflexão sobre a própria prática pedagógica, em que os mesmos aprendem, tiram suas dúvidas, criam suas próprias teorias, deixando-os aptos a novas propostas por mudanças significativas e necessárias ao seu fazer pedagógico e, posteriormente, à aprendizagem dos educandos. Em reafirmação a estas ideias, Guimarães (2004, p. 27), enfatiza que: O investimento na formação é um ponto de partida que apresenta possibilidades de melhoria da profissionalidade e de um significado diferente para a profissionalização e o profissionalismo docentes, bem como possibilidade para ressignificação da sua identidade.

A partir dessa lógica entende-se que, para realizar qualquer atividade humana, é necessário dominar conhecimentos, a fim, de garantir a eficiência, e a eficácia da ação com vista aos resultados almejados. É pertinente que se busque a formação teórica como forma

de validar e sistematizar os saberes teóricos que encontram-se coadunados e articulados com os saberes práticos. Foi também percebido pelos depoimentos que a maioria dos professores formadores, foram anteriormente, professores de Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Um dos questionamentos que mais chamou a atenção da pesquisadora foi quando perguntado aos professores formadores como eles se identificam, quem é o professor formador na função que ocupa, sendo que os mesmos desenvolvem um trabalho atípico na área da educação especial na perspectiva da inclusão, e são conhecidos no campo da educação do município e capital pelo trabalho que desenvolvem. Atualmente, os professores formadores do NAPI se identificam e se definem da seguinte maneira:

Hoje, me identifico como uma pessoa em construção, uma profissional esclarecido a respeito principalmente na área da surdez. (F5)

Hoje eu sou uma pessoa mais humanizada. Passei a conhecer mais da inclusão. (F7)

Eu me defino como uma pessoa que tá sempre buscando para transmitir aquilo que eu sei para os professores de AEE, sempre estudando, sempre me atualizando sempre refletindo nas minhas ações como professora formadora. (F10)

É me identifico como um grande profissional que cresci que aprendi. Um grande profissional que acreditar nos resultados do trabalho que só engrandece. Então, faz com que eu continue no NAPI, acreditando e crescendo. (F12)

Feliz no trabalho que faz, precisa ensinar à linguagem de sinais as pessoas para elas se desenvolverem é importante. SURDO (F16)

Eu sou um profissional, sou ético, dentro da minha capacidade. Consigo desenvolver o meu trabalho, mais eu estou em constante construção, eu não sou um profissional pronto, tenho muito que crescer, tem muito aprender, para poder desenvolver trabalho de formador. (F20)

A grande maioria dos entrevistados se identificou como profissionais que estão em processo de construção da identidade profissional e que, a cada dia, a cada nova experiência, sabem da necessidade de buscar conhecimentos na área da educação especial, conhecimentos sobre como formar professores para trabalhar nessa modalidade de ensino, dentre outros conhecimentos necessários, para o oferecimento de um trabalho com qualidade aos professores do Atendimento Educacional Especializado – AEE, e comunidade. É predominante também, na fala dos entrevistados, que a visão da identidade profissional não é fechada e acabada, mas um processo em construção que depende

exclusivamente de cada indivíduo, de estar se capacitando, atualizando e inovando o seu fazer pedagógico.

Sobre a construção da identidade profissional Brzezinski (2011, p. 122) sustenta que:

[...] a identidade não pode ser concebida como pronta e consistente, mas com delineamentos provisórios referenciados por um “processo de identificações que de época em época, vem dando corpo e vida” a uma dada identidade ou identidades, que “escondem negociações de sentidos, jogos de polissemia, choques de temporalidade em constante processo de transformação”, conforme sustenta Santos (1994, p. 1).

Nóvoa (1992, p. 16) também adverte que a identidade (ser e sentir-se professor) não é um dado, não é uma propriedade, não é um produto, algo adquirido. Para o autor a identidade é “um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um sente e se diz professor”.

A construção da identidade profissional dos professores formadores está situada no tempo e no espaço caracterizada pelo percurso histórico em que vai construindo e criando seu próprio conhecimento e fazer pedagógico. Essa construção, a partir das possibilidades que lhes são proporcionadas, ajuda-os a crescer profissionalmente e, conseqüentemente, vai construindo uma identidade que os caracterizam mediante diversidade da profissão.

Nesse sentido, o depoimento dos entrevistados apontam que a identidade profissional é algo que está sendo construída no trajeto da sua profissão, e os professores, especificamente, aqueles que levantam a bandeira da inclusão, no caso os professores formadores do NAPI, se definem como profissionais em formação, aquele que ainda tem muito a aprender diante do pouco conhecimento que possuem para trabalhar com pessoas deficientes. Compreendem a importância de sua profissão e função para o desenvolvimento da educação especial/inclusão na sociedade multicultural.

Foi através da consolidação do trabalho do Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão – NAPI e do trabalho que os profissionais da instituição vêm desenvolvendo desde a sua constituição, que o processo de inclusão da pessoa com deficiência começou a se desenvolver no município de Cruzeiro do Sul, no Acre e, atualmente, é a única instituição na rede estadual de ensino que desenvolve ações em prol da educação especial/inclusão.

Nesse contexto, os professores formadores relataram em seus depoimentos suas visões sobre o trabalho e sua visão sobre a importância que seu trabalho tem para a educação no município de Cruzeiro do Sul-Acre:

O NAPI faz um papel muito importante nessa inclusão. Antes a inclusão não era tão bem vista aqui em nosso município e hoje com a formação que temos no Acre, somos referência na capital. (F2)

Ele é mola mestre que impulsiona essa inclusão. O NAPI aqui é referência nacional na área da inclusão deve-se ao trabalho de todos os profissionais. (F4)

O NAPI eu compreendo como um pilar importantíssimo para o município. A partir dele que começou a inclusão realmente dentro do município e começou com professores itinerantes. Depois foram os professores de AEE depois, foram às formações. (F10)

Hoje ele faz um papel indispensável na educação de Cruzeiro do Sul, por que o NAPI ele oferece a formação, a inclusão dentro das escolas e o trabalho dos professores de AEE nas escolas estaduais e além de ser essa referência. (F12)

Os sujeitos entrevistados foram unânimes nas respostas sobre a visão do NAPI. Os trechos aqui registrados são amostras que contém ideias, pensamentos e desabafos similares a essa questão. Esse percentual de unanimidade nas respostas dos sujeitos entrevistados, demonstraram a importância que o Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão – NAPI, tem e, o que este setor representa para o movimento da educação especial/inclusão escolar das pessoas com deficiência no município de Cruzeiro do Sul. Demonstra ainda, a importância do trabalho que vindo sendo desenvolvido em relação à formação identitária e profissional desses professores para atuar na educação inclusiva.

Em uma das falas dos entrevistados, o uso da palavra “pilar”, reflete sobre a consolidação da instituição na região do vale do Juruá por meio da Secretaria Estadual de Educação (SEE) que, foi sem sombra de dúvidas, uma iniciativa que deu frutos na educação especial/inclusão, proporcionando muitas ações transformadoras na vida dos profissionais que a constituem e, principalmente, na inclusão escolar das pessoas com deficiência, fazendo valer seus direitos constitucionais.

Em meio aos 22 depoimentos dos professores formadores, um, em especial, nos chamou atenção quando apresenta em sua fala, a visão sobre o NAPI:

O NAPI eu vejo como um núcleo de inclusão, que desenvolve um excelente trabalho de formação de professores, conscientização da inclusão das pessoas com deficiência na escola, mas, que apesar de

todas as dificuldades que temos de estrutura, recursos, é importante para Cruzeiro do Sul e para os municípios vizinhos (F15).

Observa-se na fala desse professor formador a crença que ele tem no ambiente de trabalho e no papel que este núcleo desenvolve na comunidade do Juruá. O mesmo deixa transparecer a grande importância que o NAPI, enquanto instituição responsável pela modalidade de educação especial, representa para a educação especial e inclusão das pessoas com deficiência. No entanto, é nítido também na fala do profissional entrevistado, o cenário que se esconde por trás da instituição, tal como a falta de estrutura para o desenvolvimento das formações e, principalmente, a falta de recursos financeiros e materiais indispensáveis para a realização do trabalho pedagógico na educação especial/inclusão com qualidade.

Sobre o exposto, a legislação brasileira, através da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001 no Art. 3º, Parágrafo único, menciona que “Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva” (p.1). Observamos que o proposto assegurado na legislação, ainda está longe da realidade vivenciada pelos profissionais da instituição, ou seja, o suporte necessário para a aplicabilidade da modalidade de ensino é contemplado apenas na teoria da legislação, diferentemente da realidade vivenciada pelos sujeitos entrevistados que, apesar das dificuldades, desenvolvem o trabalho com muita dificuldade por falta de estrutura e recursos que subsidiem a realização das ações implementadas.

O trabalho realizado pelo NAPI é uma realidade vivenciada pelas escolas da rede estadual e comunidade. O reconhecimento do mesmo se dá pelo número da procura das formações que a cada ano cresce continuamente, cabendo à instituição se organizar para o oferecimento dos serviços, fortalecendo e avançando ainda mais, o movimento da educação especial na perspectiva da inclusão das pessoas com deficiência.

Em síntese, o tópico que tratou da discussão e da análise sobre a construção identitária do professor formador do NAPI, se alicerçou em questões que buscassem responder: qual a função dos professores formadores do NAPI? Que saberes, competências e habilidades caracterizam esse grupo de professores formadores? Como esses professores foram se constituindo formadores? Como esses professores formadores se identificam e se definem? Qual a visão desses professores sobre o seu local de trabalho, o NAPI?

Pelos dados apresentados, podemos inferir que esses professores se identificam como formadores a partir da função que exercem, ou seja, o formador ainda é entendido na literatura da área de formação de professores como uma função, em que a condição de profissional tem de ser construída e alicerçada sobre uma base de conhecimentos sólida, o suficiente, para promover a formação de seus pares no âmbito da escola, e também, de futuros formadores escolares, no caso aqui específico, dos professores do AEE que trabalham em parceria com os professores das salas regulares de ensino das escolas da educação básica.

Para Altet, Paquay e Perrenoud (2003, p. 11), ser professor formador não é “nem de um ofício constituído, nem de uma função bem identificada e homogênea”. Para estes autores, ser formador de professores é uma situação ambígua, porque nem sempre existe correspondência entre aquilo que está escrito nos documentos oficiais e administrativos e o que realmente ocorre na realidade profissional.

No entanto, no grupo de professores formadores investigados nessa pesquisa, a função que eles ocupam no NAPI é central na constituição de sua identidade, ou seja, eles estão ali para formar outros profissionais, dotando-os de conhecimentos e saberes específicos, necessários à inclusão dos alunos deficientes nas escolas. Suas funções os caracterizam como professores formadores.

Outro aspecto identitário que os caracterizam como professores formadores são seus saberes específicos sobre a educação especial e a educação inclusiva, aliados às experiências vivenciadas ao longo da profissão docente. Para Moita (1995, p. 116) a identidade profissional “é uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e discontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto”. Acrescentando ainda que, a identidade também não é um dado pronto e acabado, sendo, dessa forma, que os sujeitos pesquisados se sentem em relação ao papel que exercem como professores formadores, ou seja, profissionais em formação.

Para complementar esse discurso Pimenta (2006, p. 10) destaca que:

Essa tarefa formadora, articuladora e transformadora é difícil, primeiro, porque não há fórmulas prontas a serem reproduzidas. É preciso criar soluções adequadas a cada realidade. Segundo, porque mudar práticas pedagógicas não se resume a uma tarefa técnica de implementação de novos modelos a substituir programas, métodos de ensino e formas de avaliação costumeiros. Mudar práticas significa reconhecer limites e deficiências no próprio trabalho. Significa lançar olhares questionadores

e de estranhamento para práticas que nos são tão familiares que parecem verdadeiras, evidentes ou impossíveis de serem modificadas. Significa alterar valores e hábitos que caracterizam de tal modo nossas ações e atitudes que constituem parte importante de nossa identidade pessoal e profissional.

O grupo de professores formadores analisados por esta pesquisa sente que, ainda estão se autoconstruindo, se formando ao formar o outro. São conscientes que, mesmo se agarrando a sua função de formar, alicerçada em seus saberes específicos e suas experiências, mas não é uma tarefa fácil diante da complexidade que envolve a educação especial/inclusiva, se comparada a formação de outros profissionais, pois requer sempre uma disposição de assumir novos desafios, novos papéis que, por sua vez implica em novas funções. Nesse sentido, o conjunto de professores formadores, sujeitos dessa pesquisa, se sentem inacabados, inconclusos em seus processos, tanto formativo quanto identitário acerca de se constituírem professores formadores.

Outro aspecto relevante nos dados apresentados neste capítulo, diz respeito ao sentimento que os professores formadores nutrem pelo local de seu trabalho, o NAPI. O Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão é concebido pelo grupo de formadores como o pilar de inclusão da região do Juruá. Esse sentimento de pertencimento ao local de trabalho é compreensível quando se discute o processo de construção da identidade desses professores formadores. Concebendo-se o sujeito, como sendo, ao mesmo tempo, individual e coletivo ao mesmo tempo conforme explica, Martin-Baró (1985, p. 115), ao afirmar que os processos de socialização podem ser compreendidos como “[...] processos psicossociais através dos quais o indivíduo se desenvolve historicamente como pessoa e como membro de uma sociedade”, constituindo dessa forma, suas identidades pessoal e social, como processos indissociáveis.

Portanto, o local de trabalho é um dos espaços/lugares mais importantes no processo de construção da socialização dos profissionais, delineando e construindo atitudes, comportamentos, a ponto de produzir uma identidade profissional e social.

6.2 O PROFESSOR FORMADOR DO NAPI E SEUS PROCESSOS FORMATIVOS

Promover a formação de professores e demais profissionais que atuam na educação especial em escolas da rede de ensino público é um dos grandes desafios da atualidade, uma vez que atendem um público cada vez mais diverso, no que diz respeito ao

tipo de deficiência, que por sua vez precisam incluí-los não só socialmente, mas também pedagogicamente no contexto em que habitam.

A formação continuada de professores para o ensino regular e atendimento educacional especializado dos demais educadores e profissionais para a educação inclusiva é um processo complexo e desafiador para os sistemas de ensino e responder politicamente as ações governamentais no que tange a educação. Por isso torna-se fundamental quando se busca conhecer os processos de formação e a identidade docente para que assim, se alcance o sucesso almejado por meio das propostas implementadas.

Acreditamos, que os processos formativos dos professores formadores do NAPI, bem como as formações continuadas promovidas por esse grupo de formadores aos professores de AEE e outros profissionais da educação, tem implicações na construção da identidade profissional docente (pessoal e coletiva) desses professores formadores.

A construção da identidade docente, especialmente em relação aos profissionais da educação especial/inclusiva, deve ser constituída também, a partir dos conteúdos da formação que possam extrapolar os saberes já cristalizados para uma prática docente, autônoma, baseada na diversidade e no compromisso com a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade e, para isso, é necessária muita disposição dos professores formadores e dos profissionais, em assumir um novo papel educativo, para os quais muitos receiam ter dificuldades.

Os processos formativos devem fornecer as bases para a construção de conhecimentos e saberes específicos para atender as necessidades educativas e sociais das crianças e jovens com deficiência. Neste sentido, Nóvoa (1991, p. 29) destaca que “os professores encontram-se numa encruzilhada: os tempos são para refazer identidades”. Consequentemente, isso também influencia os cursos de formação continuada que devem se adequar, constantemente, às necessidades dos professores de AEE e demais educadores que atuam nas escolas da educação básica.

6.2.1 A Formação dos Professores Formadores do NAPI

A formação dos profissionais para trabalhar na educação especial/inclusão proposto na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96 – LDBEN 9394/96 (Brasil, 2001) assegura que, a escola na perspectiva da educação inclusiva e da diversidade, estabelece oficialmente aos profissionais da educação especial, formação especializada para o desenvolvimento de práticas pedagógicas na escola e sala de aula, e

que contemple os objetivos propostos, do público na qual atendem. No entanto, a participação dos professores nas atividades de formação é fator marcante para o desenvolvimento da função de professor ou profissional da modalidade de educação especial/inclusão para o oferecimento dos serviços educacionais às pessoas com deficiência.

Neste sentido, perguntamos aos professores formadores, nossos sujeitos da pesquisa: quais os órgãos ou entidades que oferecem a formação profissional que tanto precisam para o desenvolvimento da função de professor formador e a constituição de sua identidade profissional? Eis alguns relatos das falas dos sujeitos entrevistados.

Normalmente as formações acontecem no próprio NAPI de equipe para equipe, às vezes vamos para Rio Branco ou RARAMENTE, eles veem oferecer formação aqui no NAPI. (F2)

Ultimamente nós estamos sem formação. A busca de conhecimento e através de livros e pesquisa na internet. Somente agora no ano de 2014 que a gente está indo nesse mês de setembro para formação em Rio Branco, mas já faz muito tempo que não havia uma formação dessas. (F6)

Olha, essas formações elas são oferecidas pela própria secretaria de educação especial de Rio Branco através do MEC, inclusive na área de deficiência visual. (F9)

É o estado através da Secretaria de Educação Especial. O município quando eles fazem formações, oferecem pra gente. (F11)

É um intercambio em nível de Brasil. O MEC instituição maior oferece os cursos e Rio Branco, capital oferece os cursos pra todos os municípios. (F12)

Nós também temos formação entre os grupos de formadores. Às vezes o grupo da surdez aplica formação para o restante dos grupos do NAPI e assim vamos trocando essas formações. E como se fosse uma interação entre os grupos, onde cada grupo orchestra uma formação para os outros grupos de formadores. (F15)

Os vinte e dois sujeitos entrevistados foram unânimes nas respostas. Os mesmos responderam que a formação que recebem e participam são ofertados pela Coordenação de Educação Especial (SEE) através do Centro de Apoio ao Surdo - CAS, Núcleo de Altas Habilidades/Superdotação – NAAS e o Centro de Apoio a Pessoa com Deficiência Visual CAPIACRE, pela própria instituição NAPI e Secretaria Municipal de Educação quando são ofertadas. Observamos na fala dos professores formadores que as formações oferecidas pelo NAPI se constituem numa prática constante na instituição e, que faz parte da rotina de

trabalho dos mesmos. Na fala do sujeito (F2) é notório um distanciamento no oferecimento das formações dos professores formadores advindas da própria Coordenação de Educação Especial.

Quem oferece formação para nós é sempre o NAPI. Esse ano que a SEE está oferecendo. E tanto que a gente vai participar de vários cursos agora (2014) em Rio Branco (F5)

Observa-se no fragmento “*Esse ano que a SEE está oferecendo...*” (F5), que há tempos a Secretária Estadual de Educação (SEE), através do MEC, não tem oferecido formação aos professores formadores do NAPI e, raramente, a instituição tem realizado formação. Isso significa que a equipe de profissionais que recebem o nome de formadores, responsáveis por formar pessoas para a educação especial/inclusão, já estão, a um tempo sem serem assistidos com formações para o desenvolvimento da função que desempenham. É inadmissível e contraditório o proposto pela legislação específica para a formação de professores para a educação especial/inclusão, que esses profissionais fiquem sem qualquer formação durante o ano letivo, tendo em vista as mudanças e inovações constantes na área da educação especial/inclusão, principalmente no campo pedagógico.

Esses dados nos levam a compreensão de que os professores formadores do NAPI têm admitido, à prática de autoformação individual e coletiva. Nessa perspectiva de formação, quem forma, ensina e também aprende, confirmando-se, assim, a seguinte proposição: quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender (Freire, 1999). Por sua vez, Nóvoa (1992, p. 3) destaca que a formação deve “estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento e que facilite as dinâmicas da autoformação, permitindo os professores apropriar-se dos seus processos de formação”.

É no processo de formação, na busca de conhecimentos sobre os aspectos inerentes à educação especial que os professores formadores do NAPI precisam estar capacitados, seguros de suas ações, para o oferecimento da formação continuada aos professores do AEE e comunidade, como também, desenvolver-se profissionalmente. A legislação, no que se refere à formação docente, enfatiza e assegura a formação e qualificação necessária aos profissionais que atuam na educação inclusiva. É notório que, as leis asseguram a contemplação da formação continuada dos profissionais na educação

inclusiva, mas, o que observamos no NAPI é a precariedade com que se vem dando as formações da preparação da “mão de obra”, para os formadores.

O desenvolvimento profissional na visão de Imbernón (2011, p. 47) defende a formação docente como “intenção sistemática de melhorar a prática profissional, as crenças e os conhecimentos profissionais com a finalidade de aumentar a qualidade docente”. Isso implica a necessidade dos profissionais se conscientizarem da precarização do trabalho docente, incentivando-os a lutar por melhores condições de trabalho. Pensar o desenvolvimento profissional nesta visão,

implica reconhecer que os professores podem ser verdadeiros agentes sociais, capazes de planejar, gerir o processo de ensino-aprendizagem, além de intervir nos complexos sistemas que constituem a estrutura social e profissional. (IMBERNÓN, 2011, p. 48).

Nesse sentido, a formação docente, no viés do desenvolvimento profissional, implica a construção da identidade profissional para o desenvolvimento de competências e habilidades, necessários a prática de ensinar.

Percebemos que a profissionalização da formação docente é por natureza uma profissionalização precarizada. Quando há o oferecimento de formação, está-se contribuindo para a profissionalização dos docentes, proporcionando-lhes maior qualificação individual. No entanto, quando se oferece uma formação inicial aligeirada e a formação continuada de forma fragmentada, encaminha-se a prática docente para a precarização do professor em todos os aspectos, ou seja, profissionaliza-se coletivamente, mas individualmente, confirmando-se, portanto, a precarização do processo.

A Coordenação de Educação Especial, responsável pela formação dos profissionais da educação especial/inclusão é o órgão que além de oferecer a formação aos participantes dos cursos, gerencia toda a logística de traslado, estadia e alimentação da permanência dos mesmos nas formações. Sobre as condições que são dadas a efetiva participação dos professores formadores nas formações “fora” do NAPI, especificamente em Rio Branco, perguntamos aos sujeitos entrevistados: em que condições já foram oferecidas a formação profissional da educação especial/inclusão?

Quando tem formação em Rio Branco é oferecido todas as condições por eles, pelo programa. (F5)

As formações que eu já participei há anos atrás eles pagavam diárias, mas esse ano eles vão dar estadia e alimentação. (F7)

É a secretaria de Estado e Educação no qual o NAPI é vinculado. Ele trabalha da seguinte forma, é oferecida a estadia, alimentação dos professores que se deslocado para fazer esses cursos em Rio Branco. (F12)

Todos os sujeitos participantes da pesquisa responderam igualmente que a instituição responsável pela formação, proporciona as condições necessárias para que os mesmos possam permanecer e participar das formações. Observamos nos depoimentos acima, que há uma oscilação quanto às condições. Às vezes os formadores recebem diárias, outras vezes é oferecido passagem, alimentação e hotel, dependendo da formação e/ou programa, ou seja, os profissionais são subsidiados quanto à participação nas atividades por eles desenvolvidas para a construção de conhecimentos necessários ao trabalho que realizam.

Sobre os conhecimentos adquiridos na participação dos cursos, seminários, congressos, palestras oficinas, dentre outros, perguntamos aos entrevistados: quais os conhecimentos priorizados nessas formações? Os mesmos elencaram as seguintes respostas:

Conhecimentos básicos sobre altas habilidades e superdotação. As políticas pedagógica e discutida que é o PPP, como envolver esse aluno dentro do PPP para que eles possam estar envolvidos nas atividades. (F5)

Tudo aquilo que envolve educação especial, histórico da educação, legislação tudo em volta da educação especial mesmo. (F8)

E estudado legislação é estudado como avaliar o nosso aluno por que eles precisam ter um currículo, precisam ter as notas já que o sistema pede isso, então é trabalhado as avaliações os conteúdos, é a metodologia de ensino. (F12)

Conhecimento na área da LIBRA, sinais novos questão de como transmitindo o ensino da LIBRA, como estar avaliando os nossos cursistas nos cursos que a gente aplica aqui. (F14)

Todos os professores formadores relataram que os conhecimentos apreendidos nas formações compreendem o campo de conhecimento da educação especial/inclusão, iniciando pelo histórico da educação especial/inclusão, legislação, recursos tecnológicos e, principalmente, conhecimentos pedagógicos para trabalhar com pessoas deficientes.

Quando perguntados sobre os tipos de conhecimentos socializados nas formações, os entrevistados enfatizaram que os conhecimentos teóricos são mais acessíveis e podem

ser encontrados na literatura como nos fascículos da educação especial, livros e internet. Dentre os vinte e dois sujeitos entrevistados, um se diferencia no depoimento ao pedir urgência de formações mais aprofundadas nas diferentes áreas de deficiências, para que eles possam pensar metodologias específicas que os auxiliem no trabalho pedagógico dos professores do AEE com alunos com deficiência nas salas multifuncionais.

Ensinar na perspectiva inclusiva significa ressignificar as práticas pedagógicas em todos os níveis de escolarização, assim como o papel de todos os sujeitos envolvidos no processo de educação. Sobre esse ponto nos esclarece Mantoan (2003, p. 81) que “Uma preparação do professor nessa direção requer um design deferente das propostas de profissionalização existente e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional. Nesse sentido é preciso formar os futuros professores para o comprometimento com o projeto da educação inclusiva, sendo os professores formadores, o modelo de preparação nesse discurso de formar.

Acreditamos que uma vez atendidas as solicitações dos conhecimentos e formações pelos professores formadores através da Coordenação de Educação Especial e MEC, não teremos formações repetidas, superficiais e aligeiradas, mas, ao contrário, teremos formações consolidadas e importantes para o processo de ensino e aprendizagem das pessoas com deficiências, bem como para o desenvolvimento profissional desses professores no projeto de inclusão.

Sobre os conhecimentos socializados nas formações, sentimos a necessidade de questionar aos sujeitos entrevistados, se esses conhecimentos que recebem, são suficientes para formar um professor formador para atuar no NAPI. Os entrevistados responderam:

Não, porque, se eu tiver que lidar amanhã hoje com uma criança com transtorno eu não saberia lidar, eu não sei por onde começar. (F1)

Não, eu diria que ainda deixa a desejar. Nós precisamos ainda ter mais capacitações, nas áreas específicas. (F9)

Não, por que é pouca ainda. Temos que ter mais formações específicas na área do braille, por exemplo, e nas outras áreas. (F10)

Não! As formações precisam ser continuas, os cursos e oficinas tem que ser contínuos. (F21)

Eu acredito que SIM. Nossas formações elas são suficientes por que a gente sabe que quando você recebe uma formação, 50% daquela formação é do curso, os outros 50% vai da dedicação de você pesquisar,

se aprofundar naquela determinada área, e de buscar o conhecimento. (F15)

Sim! Antes não tinha muito curso na área da surdez, hoje melhorou bastante, tem muitos cursos, foi isso que contribuiu para eu ser hoje formador aqui do NAPI. (F18)

Dos vinte e dois sujeitos entrevistados quatorzes responderam que NÃO, que os conhecimentos recebidos nas formações não são suficientes para formar um professor formador para trabalhar no NAPI, e oito dos sujeitos entrevistados, responderam que SIM. O grupo de sujeitos que respondeu NÃO, reivindicaram em suas falas a necessidade de mais formações e que as mesmas contemplem áreas específicas, como também, a continuidade dessas formações durante o ano letivo. O resultado obtido, por meio das respostas, significa que as formações que os professores formadores têm recebido, são realizadas em espaços de tempos menores não atendendo as necessidades de formações e conhecimento para a demanda de formação que oferecem para os professores do AEE e comunidade. O grupo de sujeitos, que responderam SIM, está satisfeito com as formações que recebem e explicitaram em suas falas, que os conhecimentos adquiridos têm sido suficientes para a sua formação uma vez que o professor formador precisa dedicar-se aos estudos e buscar conhecimentos, não esperando somente pelas formações realizadas pela Coordenação Educação Especial de Rio Branco.

Dentre os depoimentos apresentados anteriormente, o entrevistado (F18), chamou nossa atenção ao responder o questionamento, “*Sim! Antes não tinha muito curso na área da surdez, hoje melhorou bastante, tem muitos cursos e foi isso que contribuiu para eu ser hoje formador aqui do NAPI*”. Observamos que o sujeito entrevistado demonstrou estar satisfeito com as formações que tem recebido e se sente um profissional completo através dos conhecimentos adquiridos nas formações para exercer a função de professor formador, assim como outros sete entrevistados, embora saibamos que o oferecimento das formações, não tem sido contínuas na instituição NAPI.

Novamente sobre a questão da formação profissional, perguntamos aos entrevistados se os mesmo sentem-se, preparados para atuar como formador do NAPI e se existem dificuldades no trabalho que desenvolvem.

Não! Quando for feito o investimento que a gente possa ter formação contínua, que possa ter material, estrutura, equipamentos para fazer o trabalho com mais eficiência com esses alunos aí teremos facilidade. Enquanto não se tem isso é dificuldade para imprimir e construir os

materiais. Então nós vamos fazendo com as condições que nós temos. (F4)

Eu mim sinto sim, se não, eu nem estaria aqui nem teria aceitado o convite da coordenadora. Não tive dificuldade até agora. As formações que a gente organizou, a gente teve muita parceria. (F6)

Não. É muito difícil, responder, dizer que estou preparada. Precisamos de mais formação. Eu sou uma formadora que tenho deficiência, preciso da ajuda das colegas, nas atividades dos cursos, uma das meninas faz a leitura pra mim. Infelizmente o nosso sistema de comunicação e de áudio ele é ainda um tanto precário os nossos programas de áudio eles não funcionam aqui no NAPI e infelizmente ainda não temos ele. Nós não sabemos trabalhar com ele e aí, isso torna um pouco difícil essa aprendizagem desse material. (F9)

Não. Então assim as dificuldades são por conta do material que nós não temos o suficiente para aplicar o curso. [...] não temos reglete, nós não recebemos do MEC. Se não tiver material não tem como a gente aplicar um curso. Na área de orientação e mobilidade, por exemplo, precisa de bengala e nós só temos vinte bengalas. Quando a gente vai aplicar o curso, é uma dificuldade por conta desses materiais que nós não temos. Muitas vezes, tiramos do nosso próprio bolso para fazer as formações. (F10)

Não! É um processo que ainda estou aperfeiçoando. Tem coisas que eu ainda não entendo, é uma construção e todo dia você vai adquirindo novos conhecimentos, aprender novas metodologias. (F20)

Não! Falta um pouco mais de formação, de conhecimento na questão de português, pra mim ainda é uma barreira muito grande. FORMADOR SURDO (F21)

Dos vinte e dois sujeitos entrevistado, apenas um respondeu que se sente totalmente preparado para ser um professor formador do NAPI, e não tem encontrado nenhuma dificuldade para desenvolver o seu trabalho. Complementar a isso o mesmo esclarece, em sua fala, que tem conseguido muitas parcerias. O restante dos entrevistados, responderam que não se sentem preparados para atuar na profissão e apresentaram em suas falas, algumas dificuldades para exercer a profissão de professor formador. A resposta da única entrevistada que declarou sentir-se preparada, foi divergente do restante dos sujeitos entrevistados.

Na fala dos vinte e um entrevistados, observamos que as dificuldades são maiores do que as facilidades encontradas. No depoimento dos mesmos as dificuldades se acentuaram em duas falas: “*Precisamos de mais formação*” e “[...] *falta materiais,*

recursos, equipamentos [...] Então nós vamos fazendo com as condições que nós temos. Muitas vezes, tiramos do nosso próprio bolso para fazer as formações”. (F4).

Os professores formadores demonstraram em suas falas a importância de ter mais formações. Essa temática foi acentuada ao longo do texto, nas respostas dos entrevistados. A falta de formação docente ou a pouca ocorrência desta é considerada, na educação especial/inclusão, um dos maiores problemas enfrentado pelos profissionais, assim, como a falta de materiais e recursos, que auxiliam na realização do trabalho dos formadores.

Bueno (1999, p. 157) afirma que:

A eterna indefinição sobre sua formação, aliada a fatores macrosociais e política educacionais, tem produzido professores com baixa qualidade profissional. O que se deve ter em mente é que, para a inclusão de crianças deficientes no ensino regular, há que se contar com professores preparados para o trabalho docente que se estribem na perspectiva de diminuição gradativa da exclusão escolar e da qualificação do rendimento do alunado, ao mesmo tempo em que, dentro dessa perspectiva, adquiram conhecimentos e desenvolvam práticas específicas necessárias para a absorção de crianças deficientes evidentes.

A ideia do autor quanto a indefinição dos professores para a educação especial incide na falta de preparação dos mesmos. Um ponto que merece destaque e que gera uma reflexão preocupante é a situação vivenciada pelos professores formadores, como o próprio nome já diz formador, alguém que forma outras pessoas. É incompreensível conceber o que eles alegam nas suas falas, dentre elas, ter de trabalhar com a falta de recursos na área da educação especial/inclusão, tendo que muitas vezes, “bancar” as formações conforme relato dos entrevistados. Ou seja, os professores formadores pagam, muitas vezes, do pouco salário que recebem, os recursos necessários para trabalhar na formação, levando em consideração a importância que representa os recursos nessa modalidade. Essa prática desenvolvida pelos entrevistados é completamente inaceitável. Como pode um profissional que por natureza já vem sendo mal compensado, ter de custear com as despesas de uma educação especial/inclusão, que muito se investe em termos de recursos financeiros? Essa realidade desconhecida por muitos, é a contradição do se pode dizer em termo da legislação.

Apesar das dificuldades encontradas pelos professores formadores, o NAPI junto aos profissionais oferece serviços à sociedade, proporcionado muitas ações inclusivas no Município de Cruzeiro do Sul e também nos municípios circunvizinhos, contribuindo com o processo de inclusão das pessoas com deficiência na sociedade e principalmente, no

sistema educacional de ensino, lembrando que os professores formadores têm contribuído de muitas formas na concretização dessas ações. Nesse sentido, perguntamos aos entrevistados: de que forma esses serviços têm contribuído para o processo de inclusão?

A existência do NAPI é a principal resposta. Nós estarmos no senso e o índice de crianças com deficiência incluídas cresceu, e se cresceu, é porque o trabalho de inclusão no nosso município e municípios circunvizinhos está acontecendo, crescendo e sendo divulgado. (F6)

Olha, dentro desses sete anos mais ou menos que estou no NAPI, posso dizer que o avanço e a contribuição, foi muito grande, tanto aqui em Cruzeiro do Sul como nos municípios vizinhos. Nós tivemos crianças que foram para escola fora da idade e que foram alfabetizadas em braile durante seis meses o que é muito raro, graças ao trabalho do NAPI. (F9)

Como eu disse o NAPI, ele tornou uma grande referência em Cruzeiro do Sul e fez com que os municípios vizinhos, por exemplo, porto Walter Thaumaturgo, Mâncio Lima, Rodrigues Alves, Guajará do Amazonas acreditassem na inclusão e hoje já caminham com suas “próprias pernas”. (F12)

As respostas de todos os entrevistados foram semelhantes. Nos relatos dos sujeitos participantes da pesquisa é explícito a importância que o Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão – NAPI tem para o município de Cruzeiro do Sul e municípios vizinhos devido o trabalho de inclusão social e educacional das pessoas com deficiência. No relato de todas as falas selecionadas, observamos que o NAPI além de contribuir com o movimento da educação especial/inclusão desse grupo de sujeitos, tem desenvolvido também, parcerias com os municípios vizinhos no oferecimento de formações, indo até os municípios oferecer palestras, oficinas, dentre outros, como também, convidando e trazendo esses profissionais para participar junto na instituição NAPI, apesar da dificuldade da logística que ambos têm enfrentado. Isso significa que o trabalho pelo NAPI tem dado certo e é uma realidade vivenciada pelos profissionais da instituição e a sociedade, comprovada pelo número de alunos incluídos nas escolas de ensino regular, pelo número de professores do AEE trabalhando nas escolas e, principalmente, pelas ações de conscientização no município.

Mendes nos alerta sobre a importância da educação inclusiva:

O futuro da educação inclusiva em nosso país dependerá de um esforço coletivo, que obrigará a uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades educacionais especiais, a fim de trabalhar uma meta comum: a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos. (MENDES, 2004, p. 228)

O alerta acima leva-nos a refletir sobre a importância desse setor de educação, que trabalha exclusivamente com a modalidade de educação especial/inclusão no município de Cruzeiro do Sul, conceituado pelos entrevistados, como referência na região do Vale do Juruá, por ser a única instituição que desenvolve a prática de oferecimento de formação continuada aos profissionais que trabalham nessa modalidade de educação.

Entendemos que uma instituição desse porte jamais poderia deixar de ser assistida pelas políticas públicas de educação no que se refere aos subsídios necessários para o seu funcionamento, dando a esses profissionais, autonomia para administrar e gerenciar suas próprias ações que vão desde a logística de uma formação à manutenção de recursos materiais e financeiros.

Em síntese, os processos formativos dos professores formadores do NAPI constituem, sem dúvida, um aspecto relevante a ser considerado na constituição da identidade desses professores formadores. A busca por aperfeiçoamento é uma prática na maioria das profissões e não pode ser diferente na profissão docente. Nesta perspectiva, os professores, continuamente, buscam a formação continuada para melhorarem suas práticas. Nesse processo, destacamos, especificamente – neste caso, que envolve os professores formadores de professores para a educação inclusiva – os saberes docentes, notadamente, os saberes específicos da área da educação especial/inclusiva.

A formação, portanto, exerce uma significativa importância na construção da identidade profissional docente, como bem expressa Tardif (2007, p. 174):

O processo de formação do ser humano é tão rico, complexo e variado quanto o próprio ser humano. O ser humano é, a um só tempo, um manipulador de fenômenos objetivos, sociais e humanos; é um negociador que discute com seus semelhantes; é um ser que pauta seus comportamentos por normas e que descobre, no ambiente em que vive, desde o nascimento, modelos de comportamento que tende a reproduzir; é também um ser que expressa sua subjetividade e que orienta sua vida de acordo com uma dimensão afetiva e emocional. Em suma, o processo de formação do ser humano reflete exatamente todas as possibilidades e todas as matizes dos seres que somos.

No caso específico aqui estudado, podemos destacar que a formação dos professores formadores do NAPI tem um sentido rico e complexo por se tratar de uma formação para o outro, ou seja, o desejo de formar-se continuamente tem como pressuposto, a necessidade de estar capacitado para formar bem os outros profissionais que

atuam na educação especial/inclusiva na educação básica. Parafraseando a fala anterior de Tardif (2007), o processo de formação desses professores formadores – sujeitos dessa pesquisa – reflete exatamente as possibilidades e todas as matrizes dos sujeitos que eles são: formadores.

6.2.2 A Construção do Currículo Formativo do NAPI

No início de todo ano letivo, a coordenação do NAPI, e profissionais da instituição realizam a construção do “currículo” que envolve a seleção e o planejamento dos conhecimentos em cada área de formação (Altas habilidade/Superdotação, Educar na Diferença, Baixa Visão e Surdez). Essa elaboração vem sendo oferecida aos professores do Atendimento Educacional Especializado – AEE através de cursos, seminários, oficinas, palestras e outro, proporcionado no decorrer do ano letivo no próprio Núcleo de Apoio à Inclusão – NAPI.

A fim de entendermos como o currículo formativo do NAPI é construído e planejado pelas equipes de professores formadores, perguntamos aos entrevistados, se os conhecimentos adquiridos nas formações, das quais eles vêm participando. Estas são oferecidas através da Coordenação de Educação Especial e outros setores fora do NAPI, os quais têm ajudado a construir o currículo da instituição que oferece formação aos profissionais da educação especial e comunidade de Cruzeiro do Sul no Acre. Seguem os depoimentos:

Com certeza! [...] nós planejamos com a visão de atender a nossa realidade mais sem perder a ligação com as orientações do MEC e a coordenação de Educação Especial de Rio Branco. (F4)

Sim. A partir dos conhecimentos adquiridos nas formações e do que deu certo no curso passado a gente faz o cronograma e o que pode ser melhorado. A gente trabalha com a necessidade das escolas, mas todas as nossas ações são descentralizadas de Rio Branco. (F6)

Sim! É de grande valia ter esses conhecimentos que nós adquirimos em Rio Branco, dos conteúdos, dessas capacitações. Ai, nós podemos realizar as nossas capacitações nossas formações no NAPI. Então esses conteúdos, essas capacitações são de grande valia, porque é através deles que nós construímos o currículo do NAPI. (F9)

Sem dúvida! Inclusive agora as equipes estão indo pra capital, equipe por equipe ficar duas semanas em Rio Branco, para trazer esse conhecimento e depois, construir o currículo do NAPI, planejar e oferecer formação no ano que vem (2015). (F19)

Sim, ajuda no planejamento de cursos na surdez. (Formador surdo) (F20).

Identificamos unanimidade nas respostas dos sujeitos entrevistados. Todos os professores formadores responderam que as formações que recebem fora da instituição (cursos, seminários, oficinas, congressos e outros) os têm ajudado a produzir o currículo do NAPI, como também na aplicabilidade das formações. No depoimento de quase a metade dos entrevistados, os mesmos relataram que, os currículos são elaborados e selecionados pelos profissionais e pelas equipes de professores formadores do NAPI, assim como todas as ações da instituição, direcionadas e acompanhadas pela coordenadora da instituição, pelo corpo administrativo e principalmente, pela coordenação de Educação Especial de Rio Branco, aquela que dá à palavra final em muitas das decisões.

Para Tardif (2007, p. 228), “os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas”. O professor, de acordo com as situações e contexto de trabalho, estando ele envolvido, relaciona-se com os elementos do processo de ensino e aprendizagem. Essas vivências e experiências contribuem para que o mesmo possa construir conjuntos de saberes comum a eles e que orientam sua prática profissional do cotidiano escolar e profissional, lembrando que tais saberes também, influenciam significativamente na construção e realização das ações (currículo, planos de trabalho, programas et.), para o seu trabalho pedagógico.

Dessa forma, podemos entender que o grupo de professores formadores do NAPI procuram se comprometer em garantir a transmissão (o repasse) dos conhecimentos apropriados nos seus processos formativos aos demais docentes e profissionais que atuam na educação especial/inclusiva, mas não só isso, também se preocupam em fazer adequações às necessidades das escolas e as necessidades formativas dos professores do AEE e demais profissionais que são alvos de suas formações, exercendo assim, a nosso ver, uma capacidade reflexiva sobre os conhecimentos e as práticas pedagógicas, dando assim, um estatuto ao que aprendem e ao que ensinam.

Assim, consideramos que a formação docente possibilita o pensamento autônomo do formador, numa perspectiva crítico-reflexiva que viabilize a autoformação participativa. A formação, então pode ser considerada um investimento pessoal que visa construir a identidade pessoal e profissional do docente.

Dando continuidade a esse tema, perguntamos ao grupo de professores formadores como os currículos no NAPI são construídos, para disseminação do conhecimento nas formações que os mesmos oferecem aos professores do AEE e à comunidade? Ou seja, como eles selecionam e planejam o currículo de trabalho nas quatro equipes de professores formadores?

No início do ano somos nós que fazemos que nosso plano de trabalho, sobre o que eles querem ver, quais as necessidades deles [...]. (F5)

As escolas são elas que enviam a demanda. Se estiverem precisando de uma oficina, uma palestra sobre deficiência intelectual, sobre professor de AEE, agente faz de acordo com a demanda da escola. (F7)

Juntamente com a nossa coordenadora do NAPI, nós realizamos todo aquele processo de construção do currículo que é nosso plano de trabalho. Depois nós sentamos com a nossa coordenadora, ela avalia, diz o que precisa melhorar ou se tá bom ela também aprova e nós encaminhamos para Rio Branco e diante desse plano de trabalho, que é desenvolvido oficinas, palestras, seminários e os cursos no decorrer do ano sendo que a gente vai fazer o planejamento. Além do plano de trabalho cada curso feito, cada palestra desenvolvida tem-se um planejamento também diário dependendo da solicitação da instituição escolar. (F8)

Quando participamos de uma formação nova em Rio Branco, depois repassamos para nossos professores e comunidade. Agente organiza de acordo com a necessidade e realidade da nossa comunidade. Agora mesmo, agente tem que colocar em prática todo conhecimento que agente adquiriu na formação que acabou de ter em Rio Branco. Agora o grupo, vai organizar em curso para aplicar para a comunidade que está esperando. (F13)

No depoimento de todos os vinte e dois sujeitos entrevistados, as respostas foram semelhantes e tiveram o mesmo encaminhamento, levando-nos a compreender que os currículos do NAPI são construídos e ofertados a partir de dois pontos: sendo o primeiro, pela demanda e a necessidade das escolas, quando enviam solicitações de uma formação em uma determinada área da educação especial/inclusão ao NAPI; e o segundo, quando os professores formadores participam de uma formação em Rio Branco por meio da Coordenação de Educação Especial ou em outra instituição e precisam repassar a formação para os professores de AEE e demais educadores, exercendo o papel de multiplicadores.

No depoimento das vinte duas entrevistas, entendemos que cada equipe de professor formador de (Altas habilidade/Superdotação, Educar na Diferença, Baixa Visão e Surdez) possui um plano de trabalho que é a proposta curricular de cada equipe de

professor formador, organizada pelos conhecimentos referentes aos campos de atuação. Concluímos que, pelo fato dos profissionais já terem passado por formações em anos anteriores, cada equipe de formador, possuem uma prática de ações de formação (cursos, oficinas, palestras, seminários e outros) selecionados, planejados e aprimoradas, e, de acordo com os conhecimentos atuais, embasados pelos Fascículos da Educação Especial/Inclusão cedido pelo MEC e legislação atual.

Observamos também, no depoimento de um dos entrevistados, que a cada início de ano letivo, o plano de trabalho é aprimorado pelos profissionais do grupo, em consonância com a coordenadora da instituição, implicando um planejamento constante do plano de trabalho. As formações são ofertadas no decorrer do ano letivo para os professores do AEE e comunidade, e também, quando solicitados para realizar uma formação em determinada escola do meio urbano e rural.

O segundo ponto identificado na construção de currículo do NAPI para a disseminação dos conhecimentos adquiridos na formação participada está relacionado á participação dos professores formadores, em “novas formações” que surgem na cidade de Rio Branco ou em outras instituições, e, posteriormente, na aplicabilidade das formações a serem realizadas.

Nos depoimentos dos entrevistados, os mesmos relataram que, após a participação nas formações, os mesmos retornam para o NAPI, planejam a formação, adequando a realidade da região e, seguidamente, fazem um cronograma de oferta de formação para os professores do AEE e comunidade. No sentido de compreendermos melhor as nuances que envolvem o currículo, de modo geral, nos apoiamos em Silva (1999, p. 150) que considera:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Observamos que meio a essa relação de produção de currículo, para a disseminação dos conhecimentos apreendidos nas formações adquiridas pelos professores formadores do NAPI, os mesmos buscam estar com o plano de trabalho atualizado e planejado para o oferecimento dos cursos, seminários, oficinas e outros (currículo de formação) Essa é uma prática frequente realizado no dia a dia dos professores formadores. Nesse sentido, o currículo deve ser visto como artefato de transformação do homem, da

sociedade e da própria instituição, de maneira a colaborar com melhorias para o processo de mudanças.

Em meio aos depoimentos apresentados, observamos na fala do sujeito (F12) que a formação mais realizada durante o ano letivo ficou com a equipe de professores formadores da Surdez pelo fato das pessoas se identificarem com o aprendizado de LIBRAS chegando à formar até dez turmas durante o ano letivo.

Na atividade de formação continuada, da qual os sujeitos entrevistados já participaram em anos anteriores e no ano da coleta dos dados, as formações são caracterizadas por construção de diferentes conhecimentos. Nesse sentido, perguntamos aos sujeitos participantes da pesquisa, quais conhecimentos foram contemplados e socializados nas práticas de formação no qual vivenciaram, atendendo aos diferentes nos campos das deficiências. Para obtermos as respostas, selecionamos um formador de cada equipe, sendo que todos responderam de forma similar.

Na equipe de altas habilidades e superdotação não se fala em deficiência e sim em eficiência. Nessa equipe os conhecimentos priorizados são: conceitos, teoria, características, trabalham na identificação dos sujeitos como o professor deve trabalhar com esse aluno, questões de metodologia, outros. (F1)

Agente fala sobre a deficiência intelectual, como aceitação do professor em sala de aula, como ele pode estar desenvolvendo um bom trabalho com esse aluno, como ele pode estar planejando para esse aluno deficiência e troca experiência nas formações de um grupo de formador para outro e vice e versa. (F5)

Na baixa visão e cegueira nós trabalhamos a forma de avaliar essas crianças, como avaliar a gente trabalha a parte da legislação que é importante e principalmente o papel do professor de AEE. (F9)

Na área da surdez é o ensino da língua especificamente, legislação, gramática da LIBRAS e também, a língua portuguesa. (F18)

Todos os entrevistados foram unânimes nas respostas. Nas falas dos professores formadores, conforme visto acima, os mesmos listaram todos os conhecimentos que caracterizam a formação oferecida pelos formadores do NAPI: legislação (fascículos da educação especial/inclusão), teorias sobre educação especial/inclusão, conhecimentos das deficiências, práticas metodológicas, planejamento, avaliação do aluno com deficiência, o papel do professor do AEE, ações de conscientização e orientação, dentre outros. No

depoimento dos entrevistados, cada sujeito listou conhecimentos comuns a todos os profissionais.

Entretanto, as respostas apresentadas pelo sujeito (F18), se diferenciou das demais respostas. Este fato se justifica porque a Surdez é um campo de conhecimento diferentes dos demais, principalmente por oferecer cursos (formações) de ensino da língua utilizada entre as pessoas surdas, conhecida como Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Esta implica a compreensão de diferentes tipos de conhecimentos e técnicas para a aquisição e aprendizado da mesma.

Sobre esse processo de conhecimento Imbernóm (2006, p. 15) enfatiza que a formação docente, “deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidade e atitudes para criar profissionais reflexivos e investigadores”. Nesse sentido, o autor nos leva a refletir sobre a necessidade das formações serem realizadas dentro de espaços formativos que proporcione aos profissionais adotarem uma prática de reflexão crítica.

Percebemos também, conforme Gauthier (1998), a predominância dos saberes que o autor classifica como: *saber disciplinar*, relativo ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado; o *saber curricular*, referente à transformação da disciplina em programa de ensino; o *saber da tradição pedagógica*, relativo ao saber de dar aulas que será adaptado e modificado pelo saber experiencial, podendo ser validado pelo saber da ação pedagógica; e o *saber da experiência*, relativo aos julgamentos privados responsáveis pela elaboração, ao longo do tempo, de uma jurisprudência particular.

Com base nos trabalhos de Tardif (2007), percebemos ainda, dois fios condutores dos saberes selecionados e planejados no currículo do NAPI pelos professores formadores: o primeiro fio diz respeito ao saber e trabalho, ou seja, o saber elaborado e planejado pelos professores formadores que se insere no currículo do NAPI. Este pode ser compreendido em íntima relação com o trabalho que este setor desenvolve, a partir das relações mediadas pelo trabalho que fornece e os princípios construídos para enfrentar e solucionar situações cotidianas, bem como os problemas e as necessidades emanadas das escolas e dos professores (público da formação do NAPI) que chegam até eles.

O segundo fio condutor é a diversidade do saber presente no currículo do NAPI, abrangendo desde o conhecimento específico sobre a educação especial/inclusão, passando pelos aspectos legais e chegando até aos conhecimentos pedagógicos com ênfase nas metodologias de ensino, pois entendemos que o saber que os professores formadores

adquirem em sua formação e reconstroem para serem desenvolvidos por meio do currículo no NAPI, é plural, compósito e heterogêneo. Este saber envolve o próprio exercício da ação docente formativa e autoformativa, os conhecimentos e um saber-fazer bastante variados, mas que convergem para uma só finalidade que é a de formar professores e demais educadores para atuar com eficiência na educação especial/inclusiva.

6.2.3 A formação dos professores de AEE oferecidas pelos professores formadores do NAPI e suas condições de trabalho

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço da Educação Especial/Inclusão que tem como objetivo: “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, consideradas suas necessidades específicas” (SEESP/MEC, 2008). Mediante o exposto, a legislação SEESP/MEC, 2008, destaca que os serviços destinados à pessoa com deficiência devem ser oferecidos pelo sistema educacional de ensino, vinculados à Política Pública Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, para complementar e/ou suplementar a formação educacional dos alunos com deficiência, proporcionando a participação e maior autonomia dos mesmos, no espaço escolar. Cabe à escola organizar-se para a oferta obrigatória dos serviços no sistema de ensino. O AEE deve ser realizado no contra turno e, de preferência, na própria escola que o aluno esteja matriculado. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais, e deve, obrigatoriamente, estar inserido no Projeto Político Pedagógico da Escola.

Em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) o item sobre formação de professores destaca que para atuar na educação especial:

[...] o professor deve ter como base de sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos da educação especial. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a

promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça (BRASIL, 2008, p. 17-18).

Para trabalhar no AEE, é exigido desse profissional, formação permeada por conhecimentos específicos da modalidade de educação especial/inclusão. Na atualidade as capacitações por eles participadas, são as formações continuadas. A partir da legislação educacional, cabe às instituições de ensino e instituições responsáveis pela modalidade, oferecer formação profissional que proporcione aos profissionais, preparação, capacitação ou formações, como queiram caracterizar, para a efetivação desses serviços a quem dele precisar que na atualidade, vem sendo realizada pelas equipes de professores formadores do Núcleo de Apoio Pedagógico a Inclusão – NAPI. Uma formação voltada efetivamente para os princípios de inclusão poderá garantir uma maior qualidade no ensino.

Nesse caminho de formação profissional o Núcleo de Apoio à Inclusão – NAPI, se destaca na região pelo trabalho desenvolvido em prol da educação especial/inclusão das pessoas com deficiência e, principalmente, no oferecimento de formação profissional aos professores que trabalham na modalidade de Educação Especial nas escolas estaduais de ensino por meio do Atendimento Educacional Especializado – AEE no município de Cruzeiro do Sul-Acre, subsidiada pela formação dos Professores Formadores, nosso sujeito da pesquisa. Nesse sentido, perguntamos aos professores formadores como eles articulam os conhecimentos que recebem nas formações que já participaram para o oferecimento de formações aos professores do AEE.

A partir do momento que a gente aprende um novo conhecimento, seja em Rio Branco, no próprio NAPI, nós repassamos para os professores de AEE o que aprendemos, a partir de cursos, formações de oficinas de palestras de sensibilizações. Então tudo isso nós fazemos para contemplar a formações do professor de AEE. (F10)

A gente trabalha em conjunto com os orientadores do NAPI que passam para gente a necessidade do professor de AEE o que eles estão querendo e a partir das solicitações a gente elabora uma formação. Também quando participamos de uma nova formação, nós planejamos e oferecemos aos professores e comunidade. (F13)

Normalmente a gente quando recebem as formações a gente tenta captar aquilo que é essencial para os nossos professores e comunidade. Depois, agente transmite aquilo que a gente acha que é essencial para eles. (F14)

Bom, a gente vai buscar conhecimentos e tudo que a gente adquiriu, nós divulgamos primeiro entre nós formadores e depois, repassamos para os professores de AEE. [...] através de cursos, oficinas, com atividades teóricas e práticas. (F22)

Todos os entrevistados responderam, unanimemente, que após participarem de uma formação fora da instituição, repassam e socializam os conhecimentos adquiridos primeiramente entre eles (professores formadores) e depois, planejam uma nova formação embasada na formação que receberam e seguidamente, oferecem formação aos professores do AEE e comunidade. Assim também acontece com os orientadores e outros profissionais do NAPI que ao participarem de qualquer formação, oferecem aos profissionais e a comunidade. Essa prática adotada pelos profissionais incide numa atividade de formação reflexiva que se dá nas trocas de experiências entre os sujeitos, contribuindo significativamente para a própria constituição identitária.

Nóvoa (1992, p. 9-13) enfatiza que a formação docente:

[...] não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de refletividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. [...] o desafio é decisivo, pois não está apenas em causar a reciclagem dos professores, mas também a sua qualificação para o desempenho de novas funções.

Dessa forma, o relato dos entrevistados leva-nos à compreensão de que a prática de formação realizada entre eles, e depois entre professores formadores e professores do AEE, é sem dúvida, uma prática de formação importante e eficaz para a construção identitária desses profissionais. Essa dinâmica de formação tem proporcionado momentos de reflexão e com certeza espaços de construção de conhecimento e crescimento profissional, refletindo positivamente no dia a dia de trabalho desses sujeitos, ao contrário, não estaria desenvolvendo essa rotatividade de formação.

Conhecer as contribuições da formação dos professores formadores relatada pelos mesmos sobre a formação continuada dos professores de AEE foi imprescindível para conhecermos o que pensam os sujeitos entrevistados sobre as implicações de seu trabalho.

As formações oferecidas aos professores do AEE proporcionam transformações, ele nunca vai ser a mesma pessoa, podemos observar nas formações e em contatos diretamente com eles, nas trocas de ideia conversa com eles, totalmente mudados. Eles estão engajados com a política de inclusão. (F5)

As formações que nós oferecemos eu acredito que tenha contribuído muito para o trabalho do professor do AEE por que, eu sou um exemplo disso, eu já fui um professor de AEE do NAPI e não tinha conhecimento nenhum de inclusão. Quando eu comecei a buscar formação que foi

através das equipes de formação do NAPI da qual hoje faço parte, que eu comecei a conhecer e apreender como trabalhar com um aluno com deficiência. Aprendi muito. (F6)

Olha, essas nossas formações a gente tem visto que tem dado certo. Quando fazemos os nossos encontros, debates, cursos, oficinas, palestras, confeccionamos material, agente passa para ver se realmente aquilo que eles aprenderam, estão colocando em prática da maneira correta nas salas de recursos onde o aluno possa desenvolver mais ainda e tenha um rendimento melhor na escola. (F9)

A contribuição é muito importante por que o professor de AEE ele recebe todas as deficiências dentro da sala dele e nós da equipe da deficiência visual nós buscamos trabalhar os conhecimentos da deficiência visual que vão auxiliar o professor de AEE lá dentro da sala de recurso, para saber como trabalhar com essa criança. A partir do momento que esses cursos são oferecidos ao professor de AEE, eles têm a oportunidade de aplicar esses conhecimentos aprendidos dentro da sala de recurso. (F10)

São várias as respostas dos entrevistados, destacando as contribuições de suas formações para a formação continuada dos professores de AEE. Segundo a fala dos sujeitos, o reflexo de suas formações pode ser visualizado no trabalho do professor do AEE, tanto através dos avanços pedagógicos, fator observado nas salas de recursos multifuncionais quanto relatado pelos coordenadores das escolas da qual fazem parte, como também, nas transformações do próprio profissional, aspecto observado pelos professores formadores na conduta e conversas com os mesmos durante as formações. Por outro lado, a prática das formações tem contribuindo também para a formação profissional e identitária dos professores formadores ao desenvolverem a prática de formação continuada.

Para Pimenta (2005, p. 528) a formação continuada mobiliza:

[...] os saberes da teoria da educação necessários à compreensão da prática docente, capazes de desenvolverem as competências e habilidades para que os professores investiguem a própria atividade docente, e, a partir dela, constituam os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de novos saberes.

É relevante observar que em todas as respostas, os professores formadores são convictos quando disseram haver transformação profissional dos professores do AEE, fruto e reflexo do seu trabalho pedagógico. A fala do professor formador (F6) representa a veracidade e eficácia das práticas de formações realizadas pelos mesmos, representado pela experiência de já ter sido um professor do AEE antes de ser um formador. Isso

significa que apesar de todos os obstáculos encontrados durante o trabalho de formação, o pouco conhecimento que possuem e buscam, tem proporcionado à capacitação e formação profissional dos professores de AEE e, conseqüentemente, melhorado e subsidiado à prática profissional desses professores para o trabalho nas salas de recursos multifuncionais.

No que se refere aos conhecimentos a serem contemplados nas formações continuadas dos professores de AEE, os sujeitos entrevistados responderam:

São contemplados principalmente conhecimentos teóricos, legislação, tudo sobre a inclusão como lidar com as deficiências, a função do professor de AEE, a função do professor regente e principalmente as metodologias, como ele vai trabalhar com esse indivíduo pedagogicamente. (F6)

Os conteúdos são como trabalhar com o aluno, como avaliar, estratégias que nós poderemos utilizar com aquele aluno, legislação, conhecimentos teóricos e práticos. Enfim, são todos os conhecimentos que envolvem a educação de pessoas com deficiência que vão desde conteúdos aos recursos. (F15)

O ensino da LIBRA propriamente dito mesmo. (F16)

Em consonância com as respostas dos sujeitos entrevistados, detectamos que os conhecimentos por eles ofertados nas formações continuadas dos professores do AEE são todos os conhecimentos aprendidos nas formações que recebem e participam, ou seja, os professores formadores participam de formações, socializam as formações, planejam formações e as executam. De um modo geral, todas as equipes de formadores trabalham todos os conhecimentos necessários que vão desde legislação, metodologia, avaliação planejamento, recursos, o papel do professor do AEE dentre outros conhecimentos contemplados entre todas as equipes.

Além disso, existe entre os sujeitos entrevistados, uma dinâmica na oferta das formações que contempla todos os conhecimentos citados anteriormente, mas também, conhecimentos pertinentes apenas à área de formação correspondente a uma determinada especificidade da deficiência, ou seja, a equipe da deficiência visual trabalha além de todos os conhecimentos citados, conhecimentos específicos da deficiência visual como, por exemplo, o aprendizado do braille, como locomover um deficiente visual e assim por diante. A equipe da surdez trabalha exclusivamente com o ensino de LIBRAS, conhecimento esse que a equipe da deficiência visual não trabalha.

Nesse processo de formar e formar-se identificamos que, essas formações são descentralizadas, iniciando pela formação geral que todos os professores formadores participam, depois socializam essas formações entre ambos, e por fim oferecem para os professores do AEE e comunidade. Analisando essa dinâmica de formações, entendemos que o produto final se dá na sala de recurso multifuncional, especificamente no processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência, tendo em vista a diversidade de alunos com deficiência que o professor do AEE atende no seu dia a dia como principalmente na formação de ambos os profissionais. A importância de ter o mínimo de conhecimento nos quatro campos (Altas Habilidades/Superdotação, na deficiência visual, surdez e educar na diferença que contempla as outras deficiências) é imprescindível para o trabalho que os formadores realizam.

O resultado do trabalho realizado pelos professores formadores reflete no trabalho do professor do AEE e, principalmente, no avanço dos alunos com deficiência. De acordo com as falas a seguir, podemos observar quais os benefícios nas ações pedagógicas dos professores de AEE, apontados pelos professores formadores:

Na aprendizagem daquele aluno. [...] o objetivo principal não é ensinar a ler e escrever, mas que ele possa ficar independente. Se aquele aluno antigamente não conseguia ir ao banheiro sozinho e agora ele consegue, houve uma aprendizagem então, o trabalho do professor de AEE é muito importante. (F3)

Os principais benefícios são os avanços que esses alunos estão tendo na escola o desenvolvimento, o crescimento. Os benefícios eu acredito que seja as evoluções que os alunos têm no decorrer do ano pelo trabalho desenvolvido por esses professores nos quais eles vem aprimorando o seu conhecimento através dessas formações. Então o conhecimento é repassado e dentro de sala de aula (sala de recurso), ele coloca em prática tudo aquilo vem aprendendo nas formações. (F8)

O maior benefício que a gente ver é o progresso dos alunos como também a evolução do próprio professor. Agente ver que os professores de AEE eles não está na formação apenas para cumprir carga horaria, cumprir horário, a gente ver e percebe que ele quer crescer profissionalmente. (F11)

As respostas coletadas foram todas semelhantes ao serem questionados sobre os benefícios da prática de formação. Observamos dentre as falas dos sujeitos entrevistados que os benefícios das formações compreendem dois aspectos, sendo o primeiro o processo de ensino aprendizagem e socialização para a independência e autonomia dos alunos com

deficiência e segundo, a qualificação dos professores de AEE para atuar nas salas de recursos multifuncionais. Mantoan nos alerta que:

[...] o atendimento especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular, desde a educação infantil até a universidade. A escola comum é o ambiente mais adequado para garantir o relacionamento entre os alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, bem como a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo dos alunos em geral. (MANTOAN, 2006, p. 27).

Diante desse cenário de formação docente na educação brasileira muitos são os obstáculos enfrentados pela instituição escolar e, principalmente, pelos profissionais que lutam pela educação especial/inclusão buscando a qualificação, o que não difere dos professores que trabalham na educação especial/inclusão. Nesse sentido, foi necessário perguntamos aos professores formadores se existem dificuldades no oferecimento das formações aos professores de AEE.

Muitas são as dificuldades. O que falta verdadeiramente é uma equipe bem formada multidisciplinar na área de altas habilidade/superdotação que trabalhasse o dia inteiro, não precisasse correr atrás de outro trabalho que pudesse de fato, se dedicar a função de formador, que tivesse uma boa formação e principalmente recursos como gasolina, impressão e outros. (F1)

Não, nenhuma. (F5)

Existem sim! Uma das maiores dificuldades é a falta recurso e formação, conhecimento para manusear os recursos, porque às vezes, agente até tem recurso, mas não sabe usar. Não usamos porque não sabemos. Aqui no NAPI, tem recursos que nunca foram instalados, está ai na caixa. Mandaram o recurso, mas esqueceram de mandar também, um curso que nos ajude a manusear as tecnologias. (F7)

Existem sim! As dificuldades são muitas. A falta de materiais. Como falei antes, são essenciais para gente poder aplicar as formações e se não tivermos esses materiais é difícil aplicar essas formações. O material que nós temos é pouco não tem como contemplar todo mundo e a gente procura trabalhar por equipe para poder trabalhar com os professores de AEE e comunidade. Nós mesmos formadores não sabemos trabalhar com a impressora braile, precisa vim um técnico de Rio Branco instalar e ensinar pra gente. Não teve curso nessa área. Existem programas de computador próprio para deficiente visual, sintetizadores de vozes e outros que pode esta ajudando, mas até agora não chegou até, nós. Não adianta mandar jogar recursos se não oferecem capacitação. (F7)

A nossa única dificuldade é com questão tempo. Por que o nosso professor de AEE ele trabalha dois período e ai só sobraria o período noturno para frequentar as formações. Muitos tão cursando faculdade,

curios extras. Pra gente juntar esse professor depois de um dia de trabalho é complicado, não tem rendimento. (F15)

Não! Eu acredito que dificuldades não tenham. Não, eu acredito que é bem tranquilo. (F9)

Em alguns momentos são difíceis, porque falta material, falta parceria, falta mais conhecimento específico nas áreas das deficiências de como trabalhar com esse ou aquele aluno, falta apoio financeiro, local que é a estrutura no NAPI e principalmente material de baixo custo, como uma simples xerox e matérias tecnológicas, para poder desenvolver o trabalho de formação. Mediante essas dificuldades a gente consegue fazer, consegue ministra os cursos, mesmo sendo preciso tirar do próprio bolso. (F20)

Dos vinte e dois entrevistados apenas dois deles, responderam não ter encontrado nenhuma dificuldade no oferecimento das formações aos professores do AEE. Os outros vinte professores formadores, responderam ter encontrados dificuldades no oferecimento das formações e citaram em suas falas algumas dessas dificuldades. Nas falas dos professores formadores podemos notar as divergências entre as repostas.

Com relação aos professores formadores que disseram ter encontram dificuldade no oferecimento das formações aos professores do AEE, citamos as mais evidentes: a falta de tempo para os professores de AEE frequentarem as formações; equipe estruturada principalmente na equipe de Altas Habilidades e Superdotação; a falta de estrutura dos espaços onde acontecem as formações; a falta de parcerias, dentre outras dificuldades citadas nas falas acima.

Na fala do professor formador F20 é exposto em seu relato que apesar das dificuldades por eles enfrentadas, as equipes de formadores não têm desistido. Apesar das dificuldades têm oferecido formação com o pouco de estrutura que lhe são dadas. Observa-se ainda na fala desse formador, lembrando que não só dele, mas da maioria dos professores formadores entrevistados, que relataram o fato lamentável de que precisam tirar dinheiro do próprio bolso para custear as formações. Esse fato nos leva a refletir sobre a nossa legislação quando referenda programas de formação docente para os profissionais da educação inclusiva, principalmente dos professores do AEE mediante a eficácia de estrutura e recursos para o seu funcionamento, o que não vem acontecendo com os profissionais do NAPI.

Um dos pontos mais enfatizados na fala dos vinte sujeitos entrevistados foi a falta de recursos tecnológicos para a aplicação de cursos, oficinas e formações em geral. Mendes (2002) considera que há muitas dificuldades de se pensar a formação de

professores, o que podemos entender também sobre as dificuldades de formar professores formadores para a educação especial/inclusiva. O autor acrescenta ainda que:

[...] a formação de professores especializados em Educação Especial enfrenta em nosso país sérios desafios, decorrentes tanto do contexto problemático das reformas propostas para a formação de professores em geral, quanto da própria história dessa área específica de formação. (MENDES, 2002, p. 13)

Como sabemos as tecnologias são de fundamental importância para a educação de modo geral, e mais ainda, para os professores que atuam na educação inclusiva de pessoas com necessidades educacionais especiais e professores de AEE. A influência das tecnologias no trabalho do professor formador da educação inclusiva trouxe grande benefício para o desenvolvimento das práticas de formação (cursos) desenvolvidas pelos formadores de cada área da deficiência que são oferecidas aos professores do AEE e comunidade local.

Segundo os professores formadores do NAPI os recursos tecnológicos são indispensáveis à prática pedagógica. Tais recursos, por eles utilizados, têm agilizado a praticidade das atividades desenvolvidas na socialização de conhecimentos, que implica aos professores formadores uma preparação para trabalhar com estes recursos de tecnologias, requerendo um conhecimento sobre o uso das ferramentas para atuar e conduzir o processo ensino-aprendizagem.

Sobre o uso das tecnologias é indispensável que os estabelecimentos de ensino eliminem barreiras arquitetônicas e adotem práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem a diversidade, além de recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais dos educandos, com ou sem deficiências, mas sem discriminações. (MANTOAN, 1999).

Nesse sentido, as tecnologias não devem ser utilizadas apenas para transmitir conhecimentos, mas para oferecer um ambiente diferenciado de mudanças no fazer pedagógico do professor, que se exige uma maior competência e habilidade dos profissionais da educação inclusiva para o manuseio da mesma e sua aplicabilidade.

As exigências de formação tecnológica do professor na contemporaneidade se contrapõe com a realidade dos professores formadores do NAPI, uma instituição de ensino que não oferece uma formação contínua, que apoie ou auxilie os docentes no manuseio dos recursos das tecnologias na prática pedagógica. Não há cursos específicos que os

capacitem e os auxiliem durante o trabalho pedagógico de formação. São solitários no aprender fazer tecnológico e na utilização dos recursos pedagógicos como provocadores de uma educação mais inclusiva.

Esses conhecimentos tecnológicos que deveriam ser ofertados aos professores formadores do NAPI para o oferecimento de formações são adquiridos através de cursinhos e experiências compartilhadas e construídas a partir da curiosidade e necessidade de aprender e manter-se no emprego. A busca desses conhecimentos tecnológicos se faz pela multimídia, como a internet, que segundo eles têm contribuído acentuadamente para as formações, ampliando as possibilidades de formações das equipes.

No Brasil a consolidação de Políticas Públicas relacionadas à educação especial/inclusão das pessoas com deficiência é uma realidade atrelada pela legislação internacional e nacional. No que se refere ao item formação de profissionais para a educação especial/inclusão, perguntamos aos sujeitos da pesquisa se as políticas de inclusão, no que se refere às formações de formadores e professores de AEE, são suficientes para contemplar o processo de inclusão. Os trechos das falas a seguir, expressam a visão dos professores formadores quanto à contemplação ou não das políticas públicas referente à formação docente, especificamente quando se trata da própria formação.

Eu acredito que essa questão das políticas de inclusão para a formação de professores que trabalham na inclusão não é suficiente. É um processo que vem a passo lento. A gente teve já uma grande melhora em alguns aspectos, mas tem muitas coisas que precisam melhorar como mais formação, estrutura, recursos e principalmente a valorização profissional. (F3)

A coisa tem que vir de baixo para cima, de acordo com a nossa realidade. [...] mas as políticas de formação docente ela é muito bonita no papel, falta sair da teoria e ir para a prática. Nós profissionais da educação inclusiva precisamos ser valorizados. (F4)

Precisa melhorar muito principalmente quanto aos direitos profissionais dos servidores que trabalham na educação inclusiva e recursos tecnológicos que facilite nosso trabalho, assim como apoio e o oferecimento de mais formações. (F6)

Suficientes não, deixa muito a desejar, mas as políticas públicas para a formação docente fez com que o NAPI fosse criado. Ele sem os profissionais, formadores, orientadores, professores de AEE, os professores da confecção de recurso, o atendente domiciliar, nada existiria. Todos esses profissionais são professores e foi através das Políticas de formação que estamos aqui (NAPI) fazendo acontecer a

inclusão dos deficientes no espaço escolar mesmo com as dificuldades que enfrentamos e principalmente formar pessoas para a educação inclusiva. (F12)

Todos os sujeitos entrevistados responderam que as políticas públicas de formação docente, tanto no que diz respeito à formação dos formadores, quanto a formação dos professores de AEE são insuficientes para promover o processo de inclusão. No relato desses professores, muitas são as críticas à proposta de formação, se sobressaindo mais uma vez nas falas dos sujeitos, a falta de formação em áreas específicas, falta de estrutura, falta de recursos financeiros e tecnológicos, dentre outros aspectos frisados anteriormente.

Nas falas de dois dos entrevistados os fragmentos a seguir chamaram nossa atenção: “[...] *valorização profissional*” relatado por (F3); e “A coisa tem que vir de baixo para cima, de acordo com a nossa realidade” por (F4); as palavras “*realidade*” e “*valorização profissional*”. Dos aspectos mencionado nas falas dos mesmos e sua representação, contata-se que, dentre todas as reivindicações, uma que vem à tona é a constituição de Políticas Públicas de formação docente reformulada de acordo com a realidade dos mesmos como, principalmente, a valorização profissional.

Acreditamos que, uma vez criadas ou reformuladas as políticas públicas de formação profissional para os professores formadores da educação especial/inclusão, que, na atualidade, desconhecemos a existência de qualquer política dessa natureza, assim como a permanência dos mesmos por meio de contratação profissional. Se assim sucedesse teríamos grandes avanços no campo da educação especial/inclusiva e, principalmente, a consolidação da identidade profissional do professor formador como uma profissão merecidamente reconhecida.

Por fim, encerro o capítulo com a fala representativa do sujeito F(2) sobre o que as perspectivas dos formadores de professores para a educação inclusiva têm, no sentido de ser possível a materialidade do texto da lei, ser colocado à realidade das escolas e das diversas crianças e jovens com deficiências, concretizando-se, uma vez que estas têm o direito humano e cidadão de serem incluídos não só no processo educativo, mas sobremaneira, na sociedade, e ainda, quanto a valorização dos profissionais que arduamente trabalham com essa especificidade na educação:

Eu quero crescer, gostaria muito de continuar na educação inclusiva e fazer esse trabalho que eu iniciei há anos. Quero ter a oportunidade de fazer cursos fora daqui, fora do próprio estado. Quero adquirir saberes e experiência para está passando para os professores de AEE e

comunidade que necessitam desse conhecimento. Quero ver o NAPI crescer! Quero ser efetivado, valorizado na minha profissão. Quero ver nosso aluno na escola, sendo incluído. Quero um dia poder ver a inclusão realmente acontecer. (F2)

No decorrer das entrevistas, por meio da fala dos sujeitos entrevistados, observamos que se tratam de profissionais que lutam pela profissão e são felizes, apesar das dificuldades vivenciadas que enfrentam na efetivação do trabalho de formação. Observamos também, que os participantes sentem-se orgulhosos de exercer esse papel e do compromisso de carregar o nome de “Professor Formador”, uma função que está sendo construída dentre as profissões ocupadas pelos professores para trabalhar na educação especial/inclusiva e que através do trabalho desenvolvido nos últimos anos, os mesmos têm construído uma identidade profissional que se destaca dentre as funções desenvolvidas pelos profissionais em educação.

6.3 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS PROFESSORES FORMADORES DO NAPI E SUA REPERCUSSÃO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO AEE

A construção identitária do profissional da educação especial/inclusão é um tanto complexo, envolvendo, pois a junção de diferentes identidades que estão sendo construídas no campo social, mediado pelas inter-relações sociais. A identidade pessoal e a identidade construída na coletividade são fundamentais para definir a identidade profissional dos professores em educação, identidade esta, alicerçada na participação do outro, entrelaçado pelo campo da diversidade.

Entende-se que não há como compreender a constituição da identidade profissional do indivíduo, unicamente do ponto de vista de sua subjetividade, da sua individualidade, mas torna-se necessário também compreendermos a partir da interação entre os parceiros e a sua trajetória pessoal e social. Dubar (1997) debate a identidade como identidade para si e identidade para o outro. Nesse sentido, compreende-se que a identidade relaciona-se diretamente com aquilo que me identifica de modo particular, mas também com o que também me identifica na relação com o outro. Nesse viés, justifica conhecer e saber da visão dos professores do AEE acerca dos processos formativos para a inclusão realizados por seus formadores do NAPI, nos quais estão inseridos e desenvolvendo-se profissionalmente.

Mendes (2004, p. 227) considera que a formação dos professores é fator marcante para a construção de uma escola aberta à diversidade educacional e inclusiva, destacando que “[...] a política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática”.

Na visão do autor, a constituição de ações para a formação docente é, sem dúvida, a âncora para a construção da identidade do professor, sendo esta, caracterizada pela habilidade que o ser humano tem de produzir, de se reconhecer como sujeito, que exerce uma profissão, no caso os professores em educação especial/inclusão, de se reconhecer como professor dessa modalidade. É nessa busca pela identidade profissional, nas produções e reproduções, na interação entre indivíduos, na relação aluno-professor, nos conflitos e conquistas profissionais e pessoais, que a identidade do professor formador, nossos sujeitos da pesquisa se constrói. Essa identidade uma vez construída é fundamental para se definir a identidade profissional.

Nesse sentido, a identidade profissional do professor formador do NAPI se constrói, pois na relação com outros profissionais, na troca de conhecimentos, experiência, pelo diálogo, dentre outras formas, realizadas no âmbito das formações que proporcionam aos professores do AEE, na troca e nas inter-relações, advindas dos encontros e períodos de formação continuada destes profissionais. Sobre a identidade profissional, Pimenta (1997, p. 7) destaca que:

[...] se constrói, pois, a partir da significação social da profissão [...] constrói-se, também, pelo significado que cada professor enquanto ator e autor atribui a atividade ao seu cotidiano docente a partir de seus valores, de seus modos de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido de ser professor.

Apresentamos a seguir, os dados coletados na pesquisa realizada com os professores de AEE, que nos permitiu conhecer a construção do processo identitário dos professores formadores a partir de sua significação social da profissão, por acreditar, que a construção da identidade profissional dos professores formadores é forjada também a partir dos processos de formação continuada oferecida aos professores do AEE.

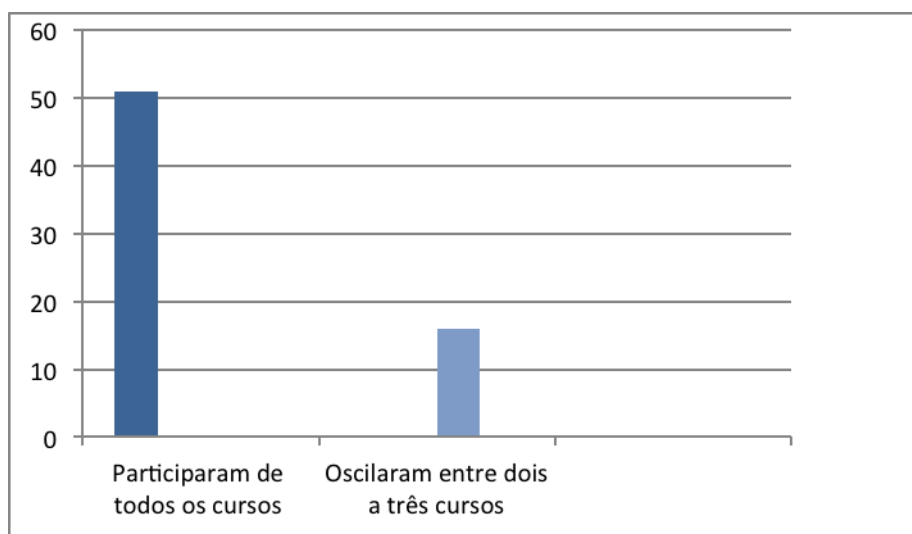
6.3.1 Formações dos professores de AEE oferecidas pelos professores formadores do NAPI

Os professores formadores do NAPI trabalham exclusivamente no oferecimento de formação continuada aos professores do AEE, que atuam diretamente nas escolas de ensino estadual, como também na formação dos professores do ensino regular e da comunidade. O resultado do trabalho desenvolvido pelos professores formadores reflete na qualificação profissional dos professores do AEE, incidindo no processo ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. As construções de suas identidades se fazem especialmente no processo próprio de construção profissional, que vai desde a formação dos formadores, quando estes recebem orientações didáticas pedagógicas no núcleo central, até os cursos de formação continuada dos formadores. Estes sujeitos se formam e formam ao mesmo tempo, a partir do trabalho realizado de formar e preparar pessoas para o atendimento nessa modalidade de ensino.

Nesse processo de formação para trabalhar com pessoas com deficiência, há “obrigatoriedade”, dos professores de AEE de habilitar-se nas atividades de formação continuada oferecida pelos professores formadores para exercer a função nas salas de recursos multifuncionais. Nesse sentido, buscamos saber mais sobre a participação dos professores de AEE nas formações continuadas, frequentadas no decorrer de sua trajetória profissional no Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão – NAPI, subsidiada pelo trabalho de formação realizado pelas equipes de professores formadores.

O gráfico a seguir apresenta a frequência da participação dos professores do Atendimento Educacional Especializado – AEE, subsidiada pela formação das equipes de professores formadores – nossos sujeitos da pesquisa.

Gráfico 1 - Participação dos professores de AEE nas formações – 2014



FONTE: Gráfico adaptado pela autora 22/02/2015.

Os dados do gráfico acima apresentam que o maior percentual de 76.12% é referente à participação dos professores de AEE em todos os cursos (Deficiência Intelectual; Deficiência Física; Deficiência Auditiva; Deficiência Visual (TGD); Altas Habilidades/Superdotação; Braile e outros) oferecidos pelos professores formadores do NAPI, seguida de 23.88% de participação dos professores de AEE em apenas dois a três cursos em alguma área de conhecimento.

Estes dados nos revelam que há uma procura muito grande pelas formações oferecidas pelos professores formadores na área da educação especial/inclusão. Isso significa que estes profissionais oferecem formação para além das necessidades de atuação, oportunizando aos professores do AEE, transitar, nos diversos campos da educação especial/inclusão, fator que justifica a procura dos professores do AEE pelas formações. As ações realizadas pelos professores formadores, de formar, capacitar, qualificar outras pessoas, tem consolidado cada vez mais o trabalho por eles desenvolvido, contribuindo para a constituição de sua identidade profissional, refletindo no fortalecimento e conhecimento da profissão pela comunidade, pais e sociedade.

O resultado do trabalho desenvolvido pelas equipes de professores formadores reflete na participação dos professores do AEE e procura da comunidade pelos cursos em todas as formações como também pela. Tais formações têm possibilitado a esses professores de AEE um amplo conhecimento nas diversas áreas das deficiências, exigindo dos formadores, preparação para o exercício da função. No entanto, não há um aprofundamento nas áreas específicas de atuação, conforme os dados encontrados. São

cursos que generalizam a formação do professor do AEE para atuar na prática pedagógica e inclusiva do processo ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência.

O transitar do docente do AEE, se mostrou como um aspecto positivo pelos professores, contudo, o não aprofundamento do conhecimento frente à área de atuação de cada profissional, faz também com que estes sujeitos busquem aprimorar o seu fazer educativo, tendo a prática pedagógica como aspecto importante neste processo identitário. Sobre a formação, Imbernón (2011, p. 61) destaca que a mesma tem a função de:

[...] questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática. A formação permanente tem o papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la se for preciso. Seu objetivo é remover o sentido pedagógico comum para recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa.

A fala do autor nos remete a um modelo de formação caracterizada não apenas pelo campo da teoria, mas pela junção entre teoria e prática, fator de equilíbrio para o desenvolvimento e aprimoramento da prática pedagógica do professor, especificamente quando se trata da formação de professor para a educação especial/inclusão e aperfeiçoamento da profissão, contribuindo positivamente para a identidade profissional desses sujeitos.

Para o oferecimento dos serviços às pessoas com deficiência, há a necessidade dos professores de AEE, estar em constante processo de qualificação, preparação, capacitação, que se resume em formação continuada, atividade oferecida pelos professores formadores durante todo o ano letivo, na preparação desses profissionais para trabalhar exclusivamente nas salas de recursos multifuncionais. Nesse sentido, perguntamos aos professores do AEE se eles se sentem preparados para atuar como professor de atendimento, tendo em vista a frequência e a participação dos mesmos, nas formações oferecidas, dado já comprovado anteriormente.

Do número de sujeitos pesquisados 41.80% dos professores do AEE responderam que estão bastante preparados para exercer o papel de professor no atendimento educacional especializado das pessoas com deficiências e, 58.20% dos sujeitos questionados, responderam que estão pouco preparados para exercer a profissão.

Os dados nos mostram que os professores do AEE, que se sentem pouco preparado para exercer a função, necessitam participar mais das formações, como também necessitam de formações em alguma área específica, que de fato os capacitem para exercer

a atividade conforme sua área de atuação, como principalmente para trabalhar pedagogicamente atendendo as diferentes peculiaridades. Isso não significa que os professores do AEE, não estão sendo capacitados, mas que, as formações que vêm participando, oferecida pelos professores formadores, precisam atender suas necessidades conforme área de atuação e clientela que atendem.

Muitos dos profissionais buscam aprimoramento para manter-se trabalhando na área da inclusão escolar, mas encontram dificuldades, visto as necessidades oriundas da/na prática educativa, quando se deparam com situações de atendimento educacional especializado que foge dos limites de sua formação. Essa realidade é vivenciada por todos os professores do AEE que atende alunos com deficiência nas salas de recursos multifuncionais.

A falta de conhecimentos em como trabalhar, lidar com alunos que apresentam necessidades que vão além dos limites pedagógicos dos professores do AEE, fazem com que as equipes de professores formadores, reivindiquem por formações específicas para a coordenação de educação especial de Rio Branco e o MEC, como demonstrado na fala do professor formadores (F9) “Nós, não estamos preparadas. Nossa área da baixa visão requer formações específicas. Por isso, pedimos por mais formações e até parcerias”. É explícito na fala do professor formador a precariedade das formações que recebe, implicando negativamente na formação dos professores do AEE.

Nessa modalidade de educação especial/inclusão, trabalhar com pessoas deficientes, seja qual for o profissional, precisa-se de formação específica para trabalhar o atendimento desse público de pessoas com deficiência. Nesse sentido, as formações deveriam ser permeadas por conhecimentos tanto da teoria como da prática pedagógica que visem atender aos reais interesses da clientela, eliminado assim, as barreiras do processo ensino e aprendizagem. Acreditamos que as equipes de professores formadores precisam oferecer mais espaços para a formação dos professores do AEE e que as mesmas, sejam afuniladas conforme necessitam os professores.

Com base nos dados acima, onde o maior percentual demonstrou a pouca preparação desses profissionais, sentimos a necessidade de perguntar a esses professores de AEE, o que precisaria para melhorar as formações, tendo em vista os resultados encontrados.

Os dados coletados demonstraram que 5.98% dos sujeitos participantes, responderam que precisam de mais conhecimentos teóricos para melhorar as formações,

10.44% responderam que não precisam de nenhuma mudança; e 83.58% dos sujeitos entrevistados alegam a necessidade de mais conhecimentos práticos para exercer a função. Essa necessidade de mais conhecimentos práticos é visível na fala da professora quando enfatiza que:

[...] estão muito boas às formações, mas precisamos de mais conhecimentos da prática como trabalhar com aquele aluno nas salas de recurso; Precisamos de mais atividades práticas e recursos para os cursistas; Equipe preparada para realização formações com atividades práticas, às vezes não sabemos como trabalhar com um tipo de aluno. (Professor de P6- AEE)

É significativo perceber que os professores do AEE apesar de verem a teoria como aspecto importante para a formação, a grande maioria revela a grande necessidade de aliar conhecimentos teóricos aos conhecimentos práticos, tendo em vista que as formações por eles recebidas não têm atendido as expectativas dos profissionais. Esse aspecto reflete nas reivindicações de formações no campo da prática pedagógica, pelos professores.

No dia a dia de sala de aula o professor do AEE é um profissional que recebe e atende uma clientela diversificada de alunos com necessidades especiais com diferentes tipos de deficiência, cabendo a ele planejar e elaborar atividades práticas permeadas por conhecimentos teóricos para atender as necessidades dos alunos individualmente. Para isso, faz-se necessário a oferta de formações que atendam as reais necessidades desses profissionais.

Nesse sentido, cabe aos professores formadores pensar formações diferenciadas que atendam não somente os conhecimentos teóricos, mas formações com metodologias voltadas para as práticas, de aprender a fazer fazendo, ou seja, direcionar as formações que mostrem como trabalhar com determinada situação na prática, ou seja, mostrar como se faz. Sobre esse tipo de formação direcionada à prática, Freire (1996, 44-55) destaca que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. [...] é ser consciente do inacabamento, do ser”.

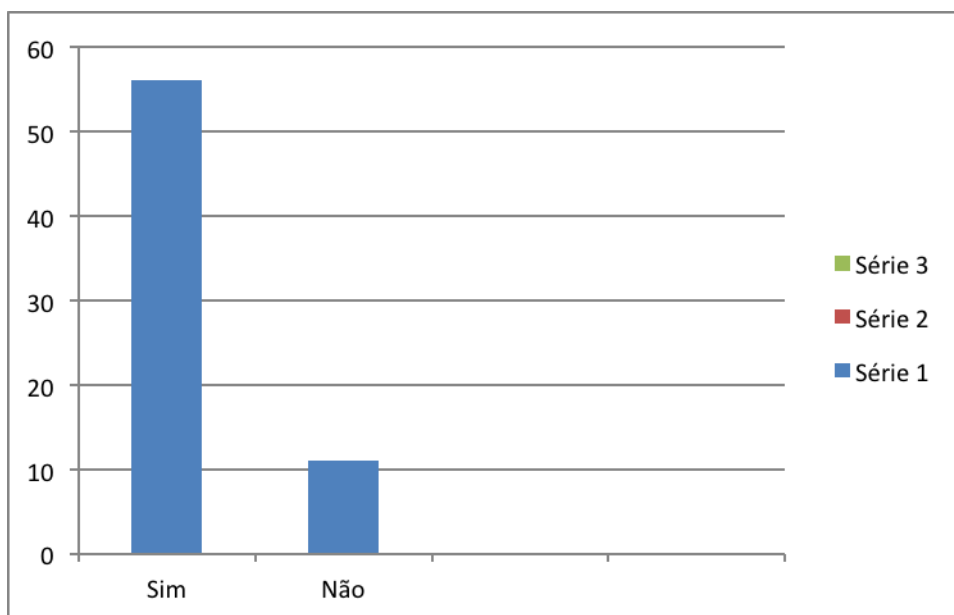
As opiniões do (P6-AEE) apresentam a necessidade de formações com conhecimento prático, de como trabalhar e qual metodologia utilizar com determinado alunado, sendo este apreendido através de (cursos, seminários, oficinas) que recebem e participam para que possam realizar ações de aprendizagem.

Estes profissionais demonstram que os cursos precisam relacionar mais e melhor os conhecimentos teóricos às problemáticas da prática educativa. Nesse sentido, percebemos que as formações precisam partir das situações problemas dos professores atuantes no AEE, aspecto presente na fala dos profissionais. As especificidades da formação dos professores formadores, assim como dos professores de AAE refletem colaborar na formação dos sujeitos, no entanto, a formação generalista atende a obrigatoriedade da formação, mas apresenta-se como deficiente quando percebemos as reais necessidades dos profissionais de AEE. Parece haver uma lacuna a ser preenchida no sentido de atentar para as especificidades das questões relacionadas ao professor de AAE nos cursos de formação oferecidos pelos formadores.

Por se tratar de alunos com necessidades especiais o tempo de concentração de aprendizagem é muito menor que uma pessoa dita normal, por isso os professores de AEE precisam de muita criatividade, planejamento e de atividades práticas para realizarem com os alunos. Desta forma, os professores formadores devem proporcionar formações com mais conhecimentos práticos para que os mesmos possam desenvolver atividades subsidiadas tanto por conhecimentos teóricos como práticos, atendendo as necessidades dos educandos. Pensar metodologias e estratégias para o oferecimento de formações direcionadas ao campo da prática pelos professores formadores, representa uma atitude, voltada para um trabalho embasado, construtivo, tanto para os professores do AEE, como principalmente, para os professores formadores, refletindo, pois, no próprio crescimento identitário e profissional.

Outro questionamento feito aos professores do AEE foi se as formações da qual participam são suficientes a ponto de preparar um professor para oferecer atendimento aos alunos com deficiência nas salas multifuncionais. O gráfico a seguir faz referência a esse questionamento.

Gráfico 2 - Preparação para oferecer o AEE



FONTE: Gráfico adaptado pela autora 22/02/2015.

Os dados coletados mostram que 83.59% dos professores de AEE responderam que sim, ou seja, as formações são suficientes para formar um professor para o AEE; e 16.41%, uma minoria dos participantes, responderam que não.

De acordo com os dados coletados, compreendemos que as formações oferecidas pelos professores formadores aos professores de AEE têm sido significativas a ponto de subsidiar alguns aspectos dos trabalhos realizados pelos professores, assim como também, contribuído para construção identitária e profissional desses professores que buscam desenvolver um trabalho com qualidade, apesar dos obstáculos da profissão.

Dentre os 16.41% dos que responderam não, um deles teceu um comentário de que as formações, não os preparam para serem profissionais do NAPI.

As formações são poucas e não atende nossa necessidade, são formações superficiais, repetitivas e não vai a fundo aos conhecimentos; Queremos mais formações, que elas aconteçam sempre com profissionais especializado na educação de pessoa com deficiência; (Professor de AEE).

Com base no depoimento dos sujeitos participantes da pesquisa e refletindo sobre, encontramos um ponto comum entre as formações dos professores do AEE e as formações dos professores formadores de que, ambos precisam de formações aprofundadas mediante as formações aligeiradas e superficiais que vem recebendo. Os dados revelam que, esses profissionais realmente precisam de formações específicas em diferentes campos de

atuação, tendo em vista que precisam dos professores do AEE que lidam diretamente com diferentes necessidades dos alunos nas salas multifuncionais. Observa-se também, no depoimento do pesquisado, que são poucas as formações oferecidas pelos professores formadores, chamando nossa atenção quando reivindicam por mais formações. Isso significa que, as formações são fundamentais para o desenvolvimento deles enquanto profissional, assim como para a realização do trabalho pedagógico e social dos alunos com deficiência.

No que se refere a formação desses profissionais Mantoan (2003, p. 81) enfatiza que:

Se, de um lado, é preciso continuar investindo maciçamente na direção da formação de profissionais qualificados, de outro, não se pode descuidar da realização dessa formação e deve se estar atento ao modo pelo qual os professores aprendem, para se profissionalizar e para aperfeiçoar seus conhecimentos pedagógicos, e também a como reagem às novidades, aos novos possíveis educacionais.

Refletindo sobre as palavras da autora, entendemos que o oferecimento da prática de formação contínua entre os professores da educação especial/inclusão é, sem dúvida, uma das maneiras de combater a fragilidade com que se vem dando as formações dos profissionais dessa modalidade de ensino no Atendimento Educacional Especializado – AEE. Uma vez qualificados e formados, teremos professores altamente críticos e preparados para a oferta desses serviços. Espera-se que, de fato, incluam as pessoas com deficiência nos espaços escolares, rompendo com os paradigmas da exclusão.

Levando em consideração a oferta das formações pelos professores formadores aos professores do AEE, nossos sujeitos da pesquisa, perguntamos se as metodologias utilizadas no oferecimento das formações pelos professores formadores são boas, ótimas ou ruins. Os dados coletados demonstraram que 64.17% dos sujeitos participantes responderam que as metodologias utilizadas pelos professores formadores são boas, 23.88% responderam que são ótimas, finalizando com 11.95% que dizem ser as metodologias regulares.

Os dois maiores percentuais encontrados nos dados coletados, demonstraram que as metodologias utilizadas para a oferta das formações continuadas oferecidas pelos professores formadores, quinzenalmente e mensalmente no NAPI, aos professores do AEE, são aceitas pelo grupo, tendo em vista a oscilação entre as metodologias. Isso significa, que os participantes das formações estão satisfeitos com as metodologias utilizadas pelos professores formadores para a construção dos diferentes conhecimentos indispensáveis ao

trabalho que desenvolvem. Os conhecimentos socializados nas formações dos professores formadores, compreendem desde a legislação da educação especial/inclusão às práticas pedagógicas para trabalhar com alunos com deficiência.

Outro questionamento feito aos sujeitos da pesquisa foi se os conhecimentos adquiridos nas formações realizadas pelos professores formadores são suficientes para o desenvolvimento da prática pedagógica na sala multifuncional e, conseqüentemente, para a formação profissional desses sujeitos.

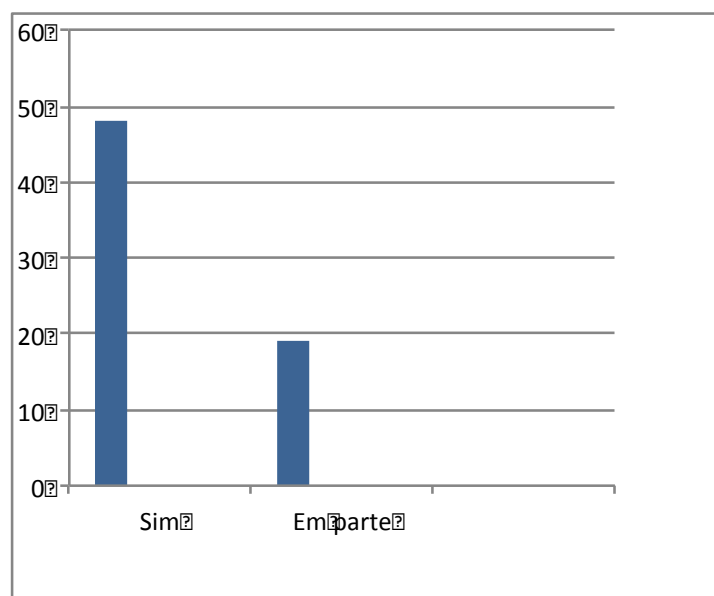
Os dados coletados nos revelaram que 62.69% dos professores do AEE, responderam que os conhecimentos apreendidos nas formações os têm ajudado na prática pedagógica na sala de recursos multifuncional, contribuído positivamente para a formação profissional, restando apenas 37.31% que responderam com a opção “em parte”.

Esses dados nos revelam que o trabalho de formação continuada oferecida pelos professores formadores aos professores de AEE, tem sido significativa e tem contribuído tanto para a prática pedagógica da maioria desses profissionais que atuam diretamente nas salas multifuncionais, como principalmente para a formação continuada dos professores formadores, que na ação de formar acabam também se formando e se aperfeiçoando.

Os sujeitos da pesquisa que representam a menor parte do percentual necessitam de mais formações ou ações que possam preencher essas lacunas não apontadas pelos participantes da pesquisa, mas sabemos que existem. Nesse sentido, acreditamos ser necessário, um replanejamento no plano curricular ou nas ações direcionadas pelos professores formadores para a formação desses profissionais que atuam diretamente no atendimento educacional especializado – AEE. Nesse sentido, a consolidação de políticas curriculares direcionadas à formação desses profissionais é fator preponderante para a constituição de uma escola inclusiva aberta a diversidade.

Mendes (2004, p. 227), compreende que “uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos, humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática”. Para este autor, há um rompimento das práticas pedagógicas homogeneizadoras excludentes, presentes na maioria das ações de ensino e aprendizagem do ensino regular. Portanto, fez-se necessário perguntarmos aos sujeitos da pesquisa, se os mesmos sentem-se preparados para desenvolver a função de professor do AEE.

Gráfico 3 - Função de professor de AEE – 2014



FONTE: Gráfico adaptado pela autora 22/02/2015.

Obtivemos nas respostas dos participantes os seguintes dados: 71.65% dos professores do AEE responderam que se sentem preparados para exercer a função de professor desta unidade; e 28.35% dos pesquisados, responderam em parte. Os dados coletados levam-nos a compreensão de que, os professores do Atendimento Educacional Especializado – AEE realizam o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência com bastante segurança no seu fazer pedagógico, assim como todas as atividades que desenvolvem. Esse dado se dá pela participação dos profissionais em boa parte ou se não, em todas as atividades de formação continuada oferecida pelos professores formadores nos (cursos, seminários, palestras, oficinas e outros), como também, pela desenvoltura, criatividade e autonomia desses profissionais nas salas multifuncionais. Aos sujeitos que responderam “em parte”, acreditamos que certamente esses profissionais têm encontrado dificuldades de exercer a função de professor de AEE por falta de formações em alguma área específica ou por não terem participado das mesmas, assim, como a falta de conhecimentos para atender determinado aluno com características peculiares.

Sobre a formação para a educação especial/inclusão, Saviani (2009, p. 153) evidencia que:

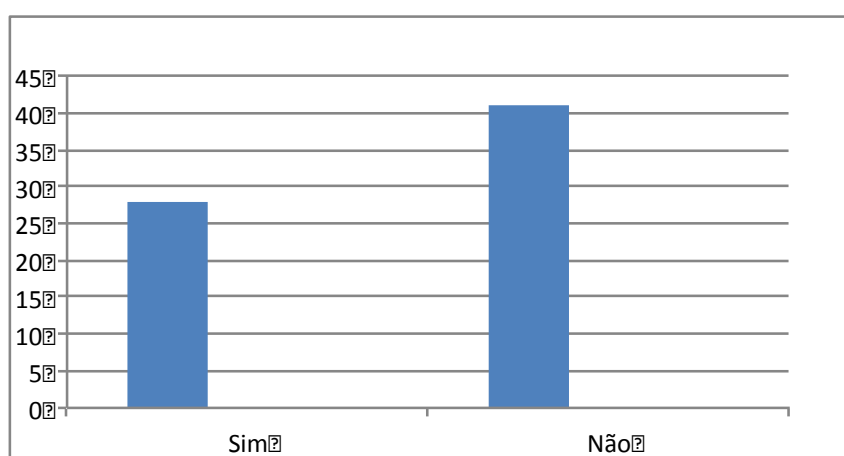
[...] será necessário instituir um espaço específico para cuidar da formação de professores para essa modalidade de ensino. Do contrário essa área continuará desguarnecida e de nada adiantarão as reiteradas proclamações referentes às virtudes da educação inclusiva que povoam os

documentos oficiais e boa parte da literatura educacional nos dias de hoje.

O pensamento do autor leva-nos a direcionar um novo nosso olhar para esse modelo de formação realizado pelos professores formadores do NAPI, assim como a constituição específica desses serviços, na tentativa de consolidação das diferentes funções, que os profissionais dessa modalidade, vêm aos poucos, constituindo uma nova identidade que futuramente possa se estabelecer legalmente. Refletir sobre essas tendências atuais de formação para a educação especial/inclusão será a ponte para a ampliação desses serviços, como prevê a legislação brasileira, sobre as políticas de formação docente para esse campo de conhecimento.

No que se refere a permanência dos professores de AEE nas referidas formações, perguntamos aos mesmos, se as metodologias utilizadas pelos professores formadores para a aplicabilidade dos cursos, palestras, oficinas, dentre outros, sejam elas individuais ou coletivas, se tem sido confortável para a permanência dos mesmos, nos espaços de formações. Sobre esse questionamento obtivemos a seguinte configuração nas respostas:

Gráfico 4 - Frequência e permanência nas formações- 2014



FONTE: Gráfico adaptado pela autora 22/02/2015.

Os dados coletados demonstraram que 46.26% dos professores de AEE se sentem confortáveis com relação às metodologias utilizadas pelos professores formadores na oferta das formações; e 53.74% desse percentual, responderam que NÃO, que as metodologias utilizadas pelos professores formadores para o oferecimento das formações não têm sido adequadas ou confortáveis para a permanência dos mesmos nas formações.

De acordo com os dados coletados no questionamento realizado com os sujeitos participantes, observamos que a porcentagem entre as respostas (sim) e (não) é pequena. Essa pequena diferença nas respostas, leva-nos a refletir sobre as metodologias utilizadas pelos formadores que não tem sido atraente ou criativa, como também os formadores não têm buscado formas de estimular ou incentivar os expectadores.

Dentre os participantes que responderam com o “Não”, um professor de AEE (24) teceu um comentário sobre o que pensam com relação as metodologias: *“As formações precisam ser mais criativas e voltadas para a prática de como trabalhar com aquele aluno”*. É importante percebermos que a palavra prática vem aparecendo ao longo do texto nas respostas dos sujeitos. Isso significa que os professores formadores devem investir mais em diferentes metodologias com atividades criativas que chamem a atenção desses profissionais, tendo em vista que, na sua maioria, trabalham em dois turnos e chegam as formações cansados da jornada de trabalho.

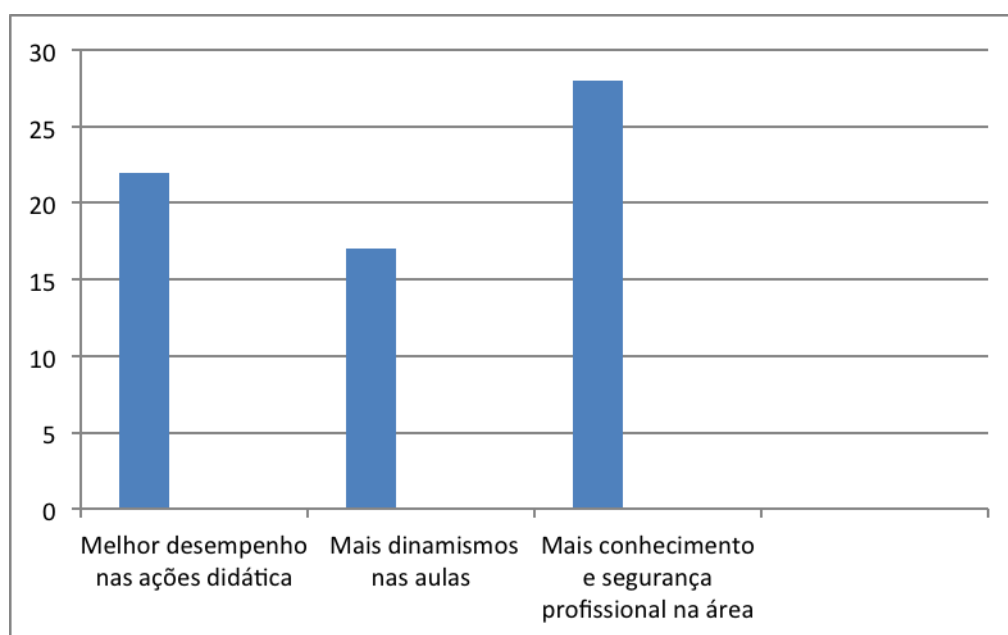
Mediante as respostas obtidas podemos perceber que a formação dos professores de AEE, assim como de seus formadores ainda precisam ser repensadas, ou seja, tanto os formadores quanto os professores de AEE, ainda não estão plenamente satisfeitos com o que lhes é oferecido como formação para o atendimento educacional especializado. Muito ainda precisa ser aprimorado pelos professores formadores para o oferecimento das formações aos professores do AEE, pois se bem formados certamente terão melhores condições de atender aos alunos que necessitam de educação especializada.

Os novos fazeres do trabalho docente, atrelados a modalidade da educação especial/inclusão, requer o uso de diferentes metodologias que favoreçam a aprendizagem dos sujeitos, acionando mecanismos que auxiliem no desenvolvimento de atividades de forma satisfatória, adequadas e motivadoras. Tais metodologias devem ser vistas como ferramentas, instrumentos educacionais que aliados à postura do professor, proporcionem atividades desafiadoras, de reflexão crítica sobre a prática, de pesquisa e investigação, promovendo a assimilação de diferentes culturas acentuadas pela diversidade social e a

construção de conhecimentos que subsidiem o trabalho docente e a construção da própria identidade.

Levando em consideração a participação dos professores de AEE nas atividades de formação oferecidas pelos professores formadores, perguntamos quais benefícios e resultados foram percebidos por eles, tendo por base, a participação nessas formações.

Gráfico 5 - Benefícios das formações no AEE- 2014



FONTE: Gráfico adaptado pela autora 22/02/2015.

Desse questionamento tivemos os seguintes resultados: 32.83% tiveram melhor desempenho nas ações didáticas na sala multifuncional; 25.37% responderam que têm mais dinamismos nas atividades que realizam; e 41.80% responderam que as formações que participam no NAPI têm proporcionado a eles mais conhecimentos e segurança profissional no trabalho que realizam nas salas de recursos multifuncionais.

De acordo com os dados coletados, observamos que os benefícios percebidos pelos sujeitos da pesquisa estão entre dois pontos, sendo o melhor dinamismo nas ações didáticas e mais conhecimento e segurança profissional na área. Esse dado nos leva a refletir que as ações de formação oferecidas pelas equipes de professores formadores têm contribuído significativamente para o trabalho pedagógico do professor do AEE, assim como para a constituição dos saberes necessários a profissão. Isso implica a necessidade da contínua prática de formação nas diferentes áreas de conhecimento, assim como a

continuidade do trabalho que paulatinamente vem sendo oferecido pelos professores formadores, em detrimento aos obstáculos por eles enfrentados. Esses saberes são para Tardif (2001, p. 112), “os saberes, saberes-fazer, competências e habilidades que servem de base ao trabalho dos professores no ambiente escolar”.

Os saberes, conforme definidos por Tardif (2007), são saberes necessários a efetividade da função de professores formadores atrelados às práticas de formação por eles desenvolvidas com os professores do AEE e a comunidade. E mais, esses saberes têm ajudado esses profissionais a crescer profissionalmente, como também a conquistar um espaço profissional, construindo assim, uma identidade profissional que aos poucos vem se firmando no campo da educação especial/inclusão. Os saberes por eles socializados nas práticas de formação com os professores do AEE e comunidade, os tem estimulados a buscar por mais formações, percorrendo por diferentes caminhos pela profissionalização.

Ao final do questionário sentimos a necessidade de perguntar aos participantes da pesquisa, o que pensam sobre as Políticas Públicas de Inclusão referentes à formação de profissionais para atuar no processo de inclusão.

Precisamos de políticas de formações eficaz que atenda a nossa realidade no vale do Juruá, formações em áreas específicas, estrutura para as formações, recursos. (P16-AEE)

Acho que as políticas de inclusão para a formação dos professores são precárias, precisamos de mais formações continuadas. (P38-AEE)

Falta muito para melhora nossa situação. Falta políticas públicas que nos dê estrutura, diferentes tipos de recurso, cursos que ensine como utilizar esses recursos tecnológicos e principalmente formações continuadas em áreas específicas que nos ajude a trabalhar com alunos comprometido. (P45-AEE).

Na fala dos sujeitos pesquisados, a opinião sobre as Políticas Públicas de Inclusão referentes a formação profissional, se assemelham entre os depoimentos de todos os participantes que optaram em responder o questionamento. As respostas elencadas são direcionadas para várias reivindicações por parte dos profissionais, sendo a principal delas, a solicitação emergencial de Políticas Públicas de Inclusão, voltadas específicas para a formação.

Refletindo sobre os diversos depoimentos dos participantes, pensamos que uma vez reestruturadas e aprimoradas as políticas públicas específicas para a formação docente, de acordo com a realidade local dos professores de AEE, assim como de todos os

profissionais que atuam nessa modalidade de ensino, teremos grandes avanços na qualificação profissional e identitária desses servidores, como principalmente avanços significativos no processo ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência, refletindo nos avanços do processo de inclusão no âmbito escolar e consequentemente na sociedade civil. Portanto, faz-se necessário conforme exposto na Declaração de Salamanca (1994, p. 27) “a preparação de todo pessoal que constitui a educação, como fator chave para a promoção e progresso das escolas inclusivas”.

Acreditamos que as políticas de inclusão do NAPI, têm contribuído muito para a inclusão das pessoas com deficiência no município, como principalmente para a construção da identidade profissional dos grupos de professores formadores – nossos sujeitos da pesquisa, aspecto que se reflete na existência dos mesmos na instituição e pelo trabalho de formação que eles vêm desenvolvendo para os profissionais que fazem parte desse campo de conhecimento.

Por fim, solicitamos aos sujeitos questionados, que dessem sugestões para melhorar a formação que recebem e participam e, consequentemente, a própria prática do AEE. Muitas foram as sugestões dos professores do AEE que remonta tudo o que foi discutido anteriormente dentro das temáticas das questões analisadas.

<ul style="list-style-type: none"> • Que houvesse um grupo de estudo em tempo integral na sexta – feira em grupos pequenos para um melhor aproveitamento dos estudos e planejamentos didáticos nas salas de recursos e trocas de experiências. Oficinas de confecção de materiais didáticos para salas de recursos. (P2-AEE)
<ul style="list-style-type: none"> • Que eles realizem novas formações com especialistas na área, para poder nos capacitar com mais firmeza. (P3-AEE)
<ul style="list-style-type: none"> • Que eles participassem continuamente de uma formação mais elevada, para poderem repassar conhecimentos consolidados a nós professores de AEE. (P9-AEE)
<ul style="list-style-type: none"> • Precisamos de recursos e cursos para ensinar a manusear recursos tecnológicos que veem do MEC para as escolas. Os materiais para os estudos são poucos. (P17- AEE)
<ul style="list-style-type: none"> • As formações fossem mais frequente, mais vezes no mês. (P24-AEE)
<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar mais a pratica com relação a teoria. (P25-AEE)
<ul style="list-style-type: none"> • Mais esclarecimento sobre as deficiências e como trabalhar com alunos comprometidos. Formações com conhecimentos específicos. (P31- AEE)
<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilização de recursos pedagógicos, formação nos três turnos e espaço (tempo). (P37-AEE)
<ul style="list-style-type: none"> • Primeiramente precisamos ser efetivados. Passamos o ano fazendo as formações se sacrificando e no final do ano letivo, somos demitidos. O que precisa e valorizar cada profissional e que as formações sejam mais estruturadas e organizadas. (P45- AEE)
<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar nas formações com material concreto. Horários mais adaptados à zona rural. (P58-AEE)
<ul style="list-style-type: none"> • Sim, acho que os formadores estão com bastantes conhecimentos no que se refere as formações. Podemos sentir segurança e ver que há conhecimento sim, mas precisamos de mais conhecimentos práticos. (P60-AEE)
<ul style="list-style-type: none"> • Mais formação para os professores. Também disponibilizar recursos para que haja

mais interação dentro dessas formações. (P64-AEE)
<ul style="list-style-type: none"> • Trazer profissionais capacitados de fora e que as formações sejam contínuas. (P66-AEE)

FONTE: Adaptado pela autora 22/02/2015.

Nos depoimentos acima, observamos que muitas são as sugestões para melhorar tanto a formação que recebem, como o trabalho que desenvolvem nas salas de recursos multifuncionais. As reivindicações listadas pelos sujeitos se acentuam no pedido por mais formações aprofundadas e em áreas específicas das deficiências, aspecto esse observado em boa parte das respostas desses sujeitos ao longo do texto. Uma das falas que mais chamou nossa atenção foi o depoimento do (P45-AEE) que reivindica a “necessidade de ser um profissional efetivado”. Esse dado revela um dos grandes problemas enfrentados por esses profissionais que atuam na educação especial/inclusão, a condição instável de contratação atuando com contrato temporário.

Esse aspecto é um dos mais intrigante e contraditório quando nos referimos a formação e prática destes sujeitos, assim como as construções de suas identidades. Esses sujeitos formam e são formados, nos cursos de formação e na prática cotidiana, no entanto, a cada ano são substituídos ou trocados da área de atuação. Talvez este seja um dos maiores entraves do processo de inclusão, pois os sujeitos, sendo temporários, sem estabilidade profissional, ficam vulneráveis frente às políticas de formação por não conseguirem se especializar na área em que atuam.

São muitas as necessidades para se estruturar e ajustar as ações da educação especial na perspectiva da inclusão. Certamente, a formação de professores que trabalham na educação inclusiva, cuja área requer muita atenção, pois estamos lidando com professores que necessitam de uma formação especializada, de profissionais que precisam desdobrar-se para a realização e adaptação de diferentes práticas metodológicas para atender a diferentes alunados como também, consolidar a identidade profissional que tanto buscam. No entanto, precisam qualificar-se para a oferta desses serviços a todos aqueles que deles precisarem. Nóvoa (2001, p. 14) destaca que, “mais importante do que formar é formar-se; que todo o conhecimento é autoconhecimento e que toda formação é autoformação”.

As Políticas Públicas de Inclusão para a formação de professores de AEE e profissionais que agem nessa modalidade de ensino, precisam ser efetivadas de acordo com a realidade por eles vivenciadas. Os profissionais dessa modalidade, especificamente os

professores formadores são sujeitos que buscam a constituição da identidade profissional que não dependerá exclusivamente dele, mas de um esforço coletivo que envolve todos aqueles que lutam por essa causa, “a fim de trabalhar uma meta comum: a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos” (MENDES, 2004, p. 228).

Finalmente, encerro esse capítulo no sentido de refletirmos sobre os processos formativos e identitários que permeiam a formação dos nossos sujeitos da pesquisa, tendo em vista, que as eficácias de suas ações de “formar”, refletem na própria construção identitária, como também, no processo de formação e na identidade profissional dos professores do AEE, sujeitos que atuam diretamente na educação especial/inclusiva das pessoas com deficiência, atravessados por uma perspectiva da diversidade multicultural, reflexo da educação na contemporaneidade. Possíveis mudanças da proposta curricular de formação implicarão na qualificação desses profissionais capacitados e estruturados para o oferecimento dos serviços como o previsto pela legislação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto acadêmica do Mestrado em Educação na Linha de pesquisa Formação Docente, tive a oportunidade de conhecer e vivenciar o trabalho realizado pelos Professores Formadores do NAPI, sujeitos principais desta pesquisa, assim como os professores que atuam nas escolas da rede estadual com o AEE.

O caminho desenhado e percorrido, bem como a construção dos instrumentos selecionados para a realização da investigação e análise dos dados, possibilitou meu amadurecimento profissional enquanto, pesquisadora, professora e defensora da Educação Especial na perspectiva da Inclusão das pessoas com deficiência no município de Cruzeiro do Sul – Acre. Hoje tenho a convicção que a problemática estudada se estende também ao Ensino Superior, lugar de formação inicial dos sujeitos de nossa investigação, cujo o tema e assunto será nosso próximo horizonte de pesquisa, o que traduz nosso reconhecimento da importância do estudo mais aprofundado do tema em questão.

Como dito anteriormente, neste trabalho, nosso objetivo foi analisar o processo de construção identitária e formativa/profissional dos professores formadores do NAPI, bem como a incidência deste processo na trajetória formativa e prática profissional junto à formação dos professores do AEE no município de Cruzeiro do Sul, no Acre. Foi a partir dessa questão inicial que definimos os objetivos da investigação que nos impulsionaram adentrar às questões mais críticas e relevantes do tema, conhecendo e analisando a constituição identitária dos professores formadores e sua prática docente, o que resultou, na produção e apresentação desta dissertação.

Para descrever o percurso realizado, constituí esta dissertação em três capítulos teóricos para situar e fundamentar questões relacionadas à Formação Docente na ótica dos Estudos Culturais, Professor Formador, Identidade Profissional, Currículo, Legislação, dentre outros, também, problematizar e apresentar as indagações que surgiram no decorrer da pesquisa, situando o relato do percurso realizado na busca das respostas.

Diante dessa problemática onde nos propusemos pesquisar como se constrói a identidade profissional do professor formador de professores do Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão – NAPI, que atuam na educação inclusiva de Cruzeiro do Sul no Acre, e como essa identidade/formação se revela nos processos formativos e nas práticas

pedagógicas desses professores, muitas foram às respostas encontradas, tendo sido reveladas no processo de análise dos dados.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados possibilitaram-nos o conhecimento do processo de construção identitária do professor formador do Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão – NAPI, que no nosso entendimento, se revelou no processo de construção da profissão, desde o momento em que o professor formador teve sua primeira experiência no campo da educação especial/inclusiva com pessoas deficientes. O trabalho por eles desenvolvido no dia a dia da instituição (NAPI), na constituição de ações de formação, no planejamento de atividades curriculares para o oferecimento de formações, na prática de formações aos professores do Atendimento Educacional Especializado, dentre tantas outras atividades realizadas por eles, com certeza, é o que os caracteriza e o identifica como “professor formador”, assim como são conhecidos e nomeados no campo da educação especial/inclusiva, refletindo, pois na sua própria identidade.

Ao conhecer e vivenciar com o “professor formador” durante o período da pesquisa, muitos foram os questionamentos quanto ao processo de formação desses profissionais. Porém o que vimos, foi que, todos os professores formadores, não só eles, mas todos os profissionais da instituição buscam por “formação”. A fala dos sujeitos, entrevistados revelaram a precariedade com que se vem dando as formações, aspecto de extrema relevância mediante a função que os professores formadores desenvolvem e que vai de encontro com o proposto pela legislação referente à formação continuada. É visível na fala dos sujeitos da pesquisa, a necessidade de políticas públicas direcionadas a formação de docente para atuar na educação inclusiva no sentido de oferecer mais e melhores suportes no atendimento aos alunos que apresentam necessidades de atendimento educacional especializado.

Constatamos que a legislação nacional e estadual, no âmbito da Política de Educação Inclusiva, tem contribuído precariamente para o item formação continuada dos professores formadores e para a construção da identidade desses profissionais. Os dados selecionados revelaram a necessidade de pensar a constituição de ações referentes à realidade de formações desses sujeitos, sendo eles os protagonistas dos processos autoformativos, tendo como suporte preponderante os aspectos práticos da experiência. Contudo, as formações oferecidas pelos formadores, os embasam, mesmo que restringidas no oferecimento generalistas do currículo. Esse aspecto demonstra a necessidade de se

voltar às especificidades da formação dos professores da educação inclusiva, para o ideal atendimento aos professores regentes e alunos no interior da instituição escolar inclusiva.

Entendemos que o conjunto de Políticas Públicas referentes à Formação Docente para a Educação especial/inclusiva, desde a referida LDB 9.394-96, aos Decretos de nº 01 e 02, referentes à modalidade de educação especial com ênfase na formação e qualificação profissional. Concluímos que tais legislações divergem do que é posto pela teoria em paralelo a prática. O que existe é precariedade e fragilidade quanto à aplicabilidade das ações governamentais de formação continuada no município de Cruzeiro do Sul-Acre, através do Núcleo de Apoio Pedagógico a Inclusão-NAPI.

De acordo com os dados coletados e a partir do uso dos instrumentos selecionados, concluímos que a identidade do “Professor Formador”, em um primeiro momento, assume a função de “formador”, desenvolvem ações de formar, qualificar pessoas, que vão além da simples tarefa de um professor comum do ensino regular. A função por eles desenvolvida na sua maioria é confundida no campo das profissões pelo especialista em educação Especial/Inclusão, ora pelo pedagogo ou aquele que possui nível superior em alguma licenciatura, mas que na verdade, pode ser assumido por qualquer pessoa que se nomeie professor, se fizer um bom trabalho, for aprovado em concurso ou for convidado pela coordenação da instituição NAPI. Trata-se de uma profissão que se diferencia pelo trabalho que desenvolve no setor educacional.

A função das equipes de formadores se destaca pelo trabalho desenvolvido, que é o oferecimento de formação continuada nas diferentes áreas de conhecimentos que caracterizam a educação especial/inclusão, sendo uma temática pouco discutida no campo educacional, não reconhecida como deveria ser e nem valorizada. Ao nosso ver, são profissionais, cuja função, como citada anteriormente por um dos entrevistados é a “mola mestre” da educação das pessoas com deficiência. São eles os grandes responsáveis por fazer a inclusão escolar acontecer, mas que na realidade, são sobrecarregados de trabalho, desvalorizados, na sua maioria de contrato temporário que lutam pela efetivação da carreira profissional na educação especial/inclusão no município.

Na atualidade, não existem ações governamentais que consolidem a mencionada função de “formador de professor” para atuar na educação de pessoas com deficiência na atualidade. Os professores formadores trabalham numa dinâmica de rotatividade, principalmente os professores do AEE. Essa prática tem sido vista pelos professores como uma ação negativa de continuidade do trabalho destes profissionais e da escola, visto que

os sujeitos professores não conseguem se profissionalizar numa determinada área do conhecimento e, tão pouco, desenvolver um trabalho a longo prazo na escola, de forma que os possibilite visualizar os resultados de ensino e aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, a rotatividade dos sujeitos na escola demonstrou a descontinuidade do trabalho de inclusão na escola de ensino regular.

Para a constituição dessa identidade profissional, descobrimos a importância de alguns elementos constitutivos dessa identidade profissional docente dos professores formadores do Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão destacando-se entre eles, a experiência, a busca dos saberes, competências, habilidades, perfil, o oferecimento de formações e participação em formações continuada dentre outros, fatores decisivos para que os mesmos pudessem constituir-se na função de professor formador e construir uma identidade profissional. Dentre os elementos apontados para a constituição da identidade profissional docente, discutir o currículo para a formação em serviços é fator preponderante para a consolidação da função de “professor formador”, como, principalmente, para a preparação desses profissionais para o oferecimento de formações.

Na nossa concepção, os currículos de formações dos sujeitos da pesquisa, deveriam ser planejados e ajustados de acordo com a realidade na qual estão inseridos, levando em consideração o público de sujeitos a serem formados. Concebe-se, por meio dessa pesquisa, que o currículo para formação docente deve ser pensado e construído na especificidade dos Estudos Culturais, Multiculturalismo e Diversidade que leve em consideração as diferenças na perspectiva de um currículo crítico e sistemático. É nessa busca pela identidade profissional, nas produções e reproduções da rotina de trabalho, na interação entre indivíduos nas formações, na relação aluno-professor, nos conflitos e conquistas profissionais e pessoais, que a identidade do professor formador, nossos sujeitos da pesquisa se constrói. Essa identidade uma vez construída é fundamental para se definir a identidade profissional desses sujeitos que lutam pelo reconhecimento e valorização.

Nesse sentido, entendemos que a identidade profissional do professor formador de professor do NAPI se constrói, pois na relação com outros profissionais, na troca de conhecimentos entre as equipes, na troca de experiência, na vivência das formações, pelo diálogo, dentre outras formas, realizadas no âmbito das formações que se constituem a partir da oferta de formações que realizam para os professores do AEE e comunidade, proporcionado aos mesmos, momentos de trocas e de inter-relações, advindas dos encontros e períodos de formação continuada. Isso significa, que o resultado, os reflexos

do trabalho realizado pelos professores formadores se dá na ações do professor de AEE, que se materializa nas salas de recursos multifuncionais, ou seja, a identidade desse professor formador é constituída a partir da prática de formação dos professores do AEE.

Ao conhecermos e analisarmos os processos formativos dos professores formadores, a partir do processo de socialização profissional e das interações nos contextos de trabalho com os professores do AEE na perspectiva dos estudos culturais, concluímos que se trata de profissionais que se formam não por um único caminho, mas por vários caminhos sendo, o principal deles, a ação de formar e forma-se ao mesmo tempo, tanto nas formações que participam fora da instituição, entre os próprios professores formadores e principalmente, na prática de realização de formação com os professores do AEE e comunidade.

Sobre os processos de formação da identidade profissional dos professores formadores, concluímos que se trata de profissionais que se formam não por um único caminho, mas por vários caminhos sendo, o principal deles, a ação de formar e forma-se e principalmente, na prática de realização de formação com os professores do AEE e comunidade. Os professores formadores na sua maioria sentem-se inacabados, inconclusos em seus processos formativos e identitários devido a pouca formação oferecida pela coordenação de educação especial em parceria com o MEC.

Sobre esses aspecto, entendemos que esses profissionais jamais poderiam deixar de serem assistidos pelas políticas públicas referentes a formação dos professores que atuam nessa modalidade de ensino. A frequência de continuidade de cursos, congressos, oficinas, dentre tantas ações de formações são imprescindíveis para os professores formadores, como o próprio nome significa, formam pessoas. Os mesmos são profissionais que vivem a formação no dia a dia da profissão e são identificados como os grandes responsáveis por esse movimento.

Outro ponto merecedor de destaque nessa conclusão: os obstáculos enfrentados pelos os professores formadores no percurso da formação continuada em detrimento aos conhecimentos apreendidos na prática profissional e conhecimento adquiridos da experiência. Tais aspectos têm refletido nas formações e nas práticas pedagógicas dos professores do Atendimento Educacional Especializado. Mesmo com limitações, as formações têm contribuindo significativamente para os processos formativos dos professores, assim como para a constituição de suas identidades profissionais, colocando-os como sujeitos responsáveis pelo oferecimento das “formações” aos professores do AEE

e comunidade. Contudo, é perceptível também as lacunas de formação quando percebemos que muitos destes sujeitos iniciaram e iniciam a carreira docente na área da inclusão sem nenhum preparo prévio, ou seja, com o limitado conhecimento adquirido na formação inicial, que por sua vez, não oferece uma sólida formação para atuar na área.

Acreditamos que ter profissionais preparados para essa modalidade é uma garantia de melhores condições para o acesso e permanência das pessoas com deficiências nos estabelecimentos de ensino sem qualquer tipo de exclusão, para a constituição de uma sociedade melhor e mais preparada. Para isso acreditamos também que as políticas públicas de formação precisam ser mais e melhor direcionadas a nível federal, estadual e municipal, no sentido de atender as expectativas dos professores e formadores de professores, sujeitos que lidam diretamente com as situações concretas, dos espaços de inclusão escolar e social.

As Políticas Públicas de Formação precisam ser mais e melhor direcionadas a nível federal, estadual e municipal, no sentido de atender as expectativas dos profissionais, sujeitos que lidam diretamente com as situações concretas, dos espaços de inclusão escolar e social. Os dados selecionados revelaram a necessidade do NAPI enquanto instituição, consolidar uma proposta curricular para formação profissional dos professores da educação especial/inclusiva, devendo ser pensado e construído na especificidade dos Estudos Culturais, Multiculturalismo e Diversidade. É possível que o direcionamentos destas questões possibilitem uma melhor formação dos formadores e professores de AEE, o que certamente culminaria em um melhor processo de inclusão nas escolas do estado e município.

Esta não é uma pesquisa pronta, acabada, mas poderá ser, o início de um percurso que incorrerá em outros trabalhos de natureza similar e de grande relevância que, num futuro bem próximo, possa contribuir, positivamente, com a modalidade do ensino especial e inclusivo nos municípios do vale do Rio Juruá no estado do Acre.

Podendo ser, ainda, um instrumento de reflexão e discussão para aqueles que produzem e normatizam a educação inclusiva na região, assim como para aos professores formadores que atuam com os professores de AEE, no sentido de aprimorar o oferecimento das formações, assim como para o fomento de políticas públicas mais direcionadas para as especificidades da educação escolar inclusiva no município.

Concluimos, portanto, que a formação profissional é, sem dúvida, o melhor caminho para o sucesso da educação especial na perspectiva da inclusão.

REFERENCIAS

ALFERES, M. A. e MAINARDES, J. **Formação continuada de professores no Brasil**. Seminário de Pesquisa (PPF). 2011. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicações/seminário_ppe_2011/pdf/1/001.pdf>. Acesso em: 02 novembro. 2015.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL, **Declaração de Salamanca e Linha de Ação**. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC/SEESP, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**. Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamente a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)**, Lei nº 13.005/2014. Câmara dos Deputados. Brasília: 2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011)**, Lei nº 10.172/2001. Câmara dos Deputados. Brasília: 2001.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais: Adaptações Curriculares** / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação: Câmara de Educação. **Resolução N.º 2, de 11 de setembro de 2001**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI**. MEC; SEEP; 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Viver sem Limite – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD): SDH-PR/SNPD, 2011.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº. 01/2002**. Institui as DCN para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação**. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares**: estratégia para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP: 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Parecer CNE/CEB nº 01/2001.

BRZEZINSKI, I. **Profissão Professor Identidade e Profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002.

BRZEZINSKI, I. Pedagogo: delineando identidade(s). **Revista UFG**, Ano XIII, nº 10, Julho 2011.

BUENO, F. **Grande dicionário etimológico-prosódico da língua portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 1968.

BUENO, J.G.S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, n.3, p. 12, 1999.

CAAR, W. **Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica**. Madrid: Ed. Morata, 1996.

CANEN, A. **Refletindo sobre identidade negra e currículo nas escolas brasileiras: contribuições do multiculturalismo**. Série Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande, n.15, jan./jun. 2003, p.49-57.

_____. **Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente**. In: CANEN, A., MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). Ênfases e omissões no currículo. Campinas: Papirus, 2001, p.15-44.

_____. **Pesquisando multiculturalismo e pensando multiculturalmente sobre pesquisa na formação docente: uma experiência de currículo em ação**. Reunião Anual da ANPED, 28. Caxambu, 2005.

CANEN, A.; CANEN, A. G. **Organizações multiculturais: logística na corporação globalizada**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2005. 144 p.

CANEN, A.; XAVIER, G.P.M. **Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a formação docente**. Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v.13, n48, p.333-334, jul./set. 2005.

CANEN, A. e CANEN, A. G. Rompendo fronteiras curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos do saber. **Currículo sem Fronteiras**. vol. 5. nº 2. p. 40-49. Jul/Dez 2005.

CARVALHO, R. E. **A nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA Editora, 2. ed. 1998.

COSTA, M.V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L.H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 36-61, Maio/Jun/Jul/Ago 2003.

DAY, C.. **Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente**, Editora Porto, 1999.

DINIZ-PEREIRA, J.E. Debates e pesquisas no Brasil sobre formação docente. In: DINIZ, J. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica. 2000.

_____. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 11-42.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução: Anette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto R. Lamas. Portugal: Porto editora, 1997.

ESCOSTEGUY, A. C. Estudos Culturais: uma introdução. In: Silva, T. T. da (org). **O que é afinal. Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FELDMANN, M. G. **Formação de Professores e Escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac, 2009.

FLICK, U. **Introducción a la investigación cualitativa**. Madrid: Morata, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GAUTHIER, P. C. et al. **Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: Saberes, identidade e profissão.** Campinas, SP: Papirus, 2004. p. 25-60.

HALL, S. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** SILVA, T. T. (Org.), HALL, S., WOODWARD, K. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A Ed. 2000.

_____. **Identidade cultural aos Estudos Culturais.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. **Identidade cultural na pós modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu Silva: 7ª edição. São Paulo. DP&A Editora: 2005.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo horizonte: Ed. UFMG, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza/ Francisco Imbernón;** - 9. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

JANNUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas: Autores Associados, 2004.

LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico.** 14ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

_____. **Cultura: um conceito antropológico.** 17.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

LAWN, M. Debate Section - The Education and Training of a Profession. **Education Review**, 1991.

LIBÂNEO, J. C. O professor e a construção da sua identidade profissional. IN: **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** Goiânia: Alternativa, 2001,

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais.** São Paulo: Editora Scipione, 1988.

_____. Inclusão escolar de deficiências mentais: formação de professores. In: **A integração de pessoas com deficiência**. Contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.

_____. Caminhos pedagógicos da educação inclusiva. In: **Caminhos pedagógicos da educação especial**. GAIO, R e MENEGHERTTI, R. G. K. (Ogrs.) Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação: Doze Olhares sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

_____. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

_____. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2005,

MARIN, A. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: **Cadernos CEDES, nº 36**. Campinas, Papirus: CEDES: 1995.

MARTÍN-B. I. **Acción y Ideología: psicología social desde Centroamérica**, (2ª ed.). San Salvador: UCA Editores. 1985.

MATTELART, A. **Introdução aos Estudos Culturais**. São Paulo: Parábola Editorial. 2004.

MAZZOTTA, M. J.S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MAZZOTTA, M. J.S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. Cortez, 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MENDES, E. G. Construindo um “lócus” de pesquisas sobre inclusão escolar. In: MENDES, E.G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de. **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Carlos: EdUFSCAR, pp. 221-230, 2004.

MENDES, E. G. Desafios atuais na formação do professor de educação especial. In: MEC, Secretaria de Educação Especial. **Revista Integração**. Brasília: MEC, no. 24, p. 12-17, 2002.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. In: ROMANONSKI, J.P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. J. (Org.). **Conhecimento social e conhecimento universal: aulas, saberes e políticas**. Curitiba: Champagnat, 2005. V. 5, p. 69-80.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto editora, 1995, p. 111-140.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. (Orgs.); tradução de BAPTISTA, Maria Aparecida. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

MOREIRA, A. F. B. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

_____. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, A. F. B. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 23. Maio/Jun/Jul/Ago, 2003.

_____. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. – Brasília: Ministério da Educação, SEB, 2008.

_____. Currículo, cultura e formação de professores. **Revista Educar**. Nº 17, p. 39-52. Editora da UFPR, 2001.

NÓVOA, A. **Os Professores e a sua formação**. Coord. Antônio Nóvoa. Nova Enciclopédia, 1954.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991. p.9-32.

_____. **Formação contínua professores: realidades e perspectivas.** Aveiro/Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. O passado e o presente dos Professores. In: NÓVO, Antônio (org). **Profissão Professor.** 2 ed. Porto: Porto Editora, 1992.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez Editora, 1999.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006

_____. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Pesquisa-ação-crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente.** Revista Educação, São Paulo, V31, p. 521-539, sert./out. 2005.

PIMENTA. S. G. (1943). **O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática.** 7ª. Ed. Editora Cortez, São Paulo – SP: 2006.

REALI, MIZUKAMI, A. M. de M. R. e M. da G. N. **Formação de professores. Tendências Atuais.** São Carlos, 1996.

RIZZINI, I.; CASTRO, M. R. de; SARTOR, C. S. D. **Pesquisando: guia de metodologia de pesquisa para programas sociais.** Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária, 1999.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. En: Nóvoa, A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. (pp. 77-91). Lisboa, Portugal: Dom Quixote. 1992.

_____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, v. 1, p.73-102, 2008.

_____. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2 ed., Belo Horizonte: Autêntica 2001.

SILVA, T. T. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Morata, 1999.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. 2001.

_____. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 8 a edição Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

VAILLANT, D. **Formação de formadores: estado da prática**. Rio de Janeiro: PREAL, out. 2003.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZEICHNER, K. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. In: **Revista Brasileira de Educação**, n 9, 1998, pp. 76-87

ANEXOS

ENTREVISTA AOS PROFESSORES FORMADORES DO NAPI

I - INFORMAÇÕES PESSOAIS:

Idade: _____ Graduação: _____ Ano
de conclusão: _____ Instituição local de
graduação: _____

Fez especialização?

Qual(is): _____

Instituição que se especializou:

_____ ano: _____

Tempo de Trabalho no

NAPI: _____

Cargo/Função que desempenha no

NAPI: _____

Carga horário de trabalho no NAPI: _____

Outro

vínculo empregatício: _____

II – CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOS PROFESSORES FORMADORES DO NAPI

1. Qual a função essencial do professor formador do NAPI?
2. Que critérios de seleção foram utilizados para o ingresso no grupo de formadores do Napi?
3. Como você se constituiu como professor formador do Napi desde o seu ingresso no programa?
4. Como você se identifica hoje como professor formador do Napi?
5. Como você vê o Napi no Processo de inclusão no município?

III – FORMAÇÃO DOS FORMADORES DO NAPI

6. Quem oferece a formação aos formadores do Napi? (instituições)
7. Com que frequência essas formações acontecem?
8. Como são formados os professores formadores do Napi? (cursos, seminários, palestras...)
9. Que condições reais são oferecidas para as formações? (transporte, estadia, alimentação...)
10. Que conhecimentos são priorizados nessas formações?
11. As formações recebidas são suficientes para formar um professor formador para o Napi? Por quê?

12. Os conhecimentos adquiridos nas formações recebidas pelos formadores subsidiam a produção de currículo no Napi? Por quê?
13. Como os currículos no Napi são construídos, para disseminação do conhecimento nas formações dos professores de AEE e comunidade?
14. Que conhecimentos são contemplados nas diversas áreas de deficiência?
15. Você se sente preparado para atuar como formador do Napi? Existem dificuldades e ou facilidades? Quais?
16. De que forma os serviços oferecidos pelo NAPI, tem contribuído para o processo de inclusão no município de Cruzeiro do Sul e municípios circunvizinhos?

IV - A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE AEE OFERECIDAS PELO PROFESSORES FORMADORES DO NAPI.

17. Como você articula os conhecimentos adquiridos na formação de formadores para contemplar as formações dos professores de AEE?
18. Que contribuições essa formações oferecem para formação continuada dos professores de AEE?
19. Como são direcionadas as formações dos professores de AEE, subsidiadas pelas formações recebidas pelos formadores? (individual, coletiva, por área....etc.)
20. Que conhecimentos são contemplados nas formações continuadas do professore de AEE?
21. Além das formações, existem outros serviços disponibilizados pelos formadores do NAPI aos professores de AEE? Quais? Como acontece?
22. Que benefícios foram identificados na pratica pedagógicas dos profissionais de AEE?
23. Existem dificuldades no oferecimento das formações dos professores de AEE? Quais? Por quê?
24. As politicas de inclusão, no que se refere as formações de formadores e professores de AEE, são suficientes para contemplar o processo de inclusão? Por quê?

25. Que outros dados e informações gostaria de acrescentar nessa entrevista?

QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES de AEE

I - INFORMAÇÕES PESSOAIS			
ESPECIFICAÇÕES	RESPOSTAS	Nº	%
IDADE			
SEXO			
TIPO DE VÍNCULO			
TEMPO DE DOCÊNCIA			
TEMPO DE PROFISSÃO			
FUNÇÕES			
OUTROS VINCULOS			

II – FORMAÇÃO				
ESPECIFICAÇÕES	RESPOSTAS		Nº	%
FORMAÇÃO ACADEMICA	Ensino Médio	Magistério regular		
		Formação Integral		
		Formação em Programas específicos		
	Ensino Superior			
	Pós graduação			
	Mestrado			
	Doutorado			

III - A FORMAÇÕES DOS PROFESSORES DE AEE OFERECIDAS PELO PROFESSORES FORMADORES DO NAP			
ESPECIFICAÇÕES	RESPOSTAS	Nº	%
CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA FREQUENTADOS	Deficiência Intelectual		
	Deficiência Física		
	Deficiência Auditiva		
	Deficiência Visual		
	transtornos globais do desenvolvimento (TGD)		
	Altas Habilidades/Superdotação		
	Outros Cursos		

3.2 Sobre sua preparação para atuar como professor de AEE, você se considera:

- ☐ bastante preparado
☐ pouco preparado
☐ sem preparação

3.3 As formação oferecidas pelos formadores contemplam:

- ☐ todas as área da inclusão
☐ algumas das áreas da inclusão
☐ nenhuma das áreas da inclusão
☐ não sabe responder

3.4 O que precisa para melhorar as formações do professor de AEE:

- ☐ mais conteúdos teóricos
☐ mais conteúdos práticos
☐ nenhuma mudança
☐ Outras:
-

3.5. As formações oferecidas pelos professores do Napi:

- ☐ atendem plenamente as suas expectativas
☐ atendem parcialmente as suas expectativas
☐ não atendem suas expectativa
☐ Outro: _____

3.6 As formações oferecidas no decorrer do ano letivo pelos formadores do NAPI são suficientes para a formação profissional do professor do AEE?

- ☐ Sim ☐ Não

Por quê? _____

3.7 Com que frequências formações acontecem?

- ☐ semanalmente
☐ quinzenalmente
☐ mensalmente
☐ Outro: _____

3.8 Qual(is) o(s) tipo(s) de formação(ões) recebida(s) por vocês até o momento?

- ☐ seminários
☐ cursos
☐ palestras
☐ Outras: _____

3.9 Na sua opinião a metodologia utilizadas nas formações são;

- ☐ Boa ☐ Ótima ☐ Regular ☐ Ruim

3.10 Os conhecimentos priorizados nas formações que acontecem no NAPI tem contribuído para a formação profissional do professor do AEE?

- ☐ Sim ☐ Não ☐ Em partes

Por quê? _____

3.11 As formações que vocês têm recebido são suficiente para o desenvolvimento da prática pedagógica na sala multifuncional?

() Sim () Não () Em parte

Porquê? _____

3.12 Os conhecimentos priorizados nos cursos, capacitações tem contribuído para o conhecimento sobre as deficiências e o processo de inclusão na pessoa com deficiência?

() Sim () Não () Em parte.

Por quê? _____

3.13 Os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação contemplam suas necessidades para o desenvolvimento do trabalho de inclusão escolar, nas diversas áreas de deficiência?

() plenamente

(.....) parcialmente

() não contempla.

Por quê? _____

3.14 Com base na formação recebida dos formadores do NAPI você se sente preparado para desenvolver a função de professor do AEE?

() Sim () Não () Em parte.

Por quê? _____

3.15 0 Você acha que os serviços oferecidos pelo NAPI esta contribuindo para a inclusão da pessoa com deficiência no município de Cruzeiro do Sul e vizinhos?

() Sim () Não () Em parte.

Por quê? _____

3.16 Como você considera as formações que recebe dos formadores importante para o trabalho que desenvolvem?

() Sim () Não.

Por quê? _____

3.17 As formações que recebem tem contribuído para a formação continuada no que se refere aos conhecimentos teórico e práticos do professor do AEE?

() Sim () Não () Em parte .

Por quê? _____

3.18 A metodologia de oferecimento das formações sendo elas individual, coletiva, por áreas de deficiência e outra, tem sido confortável para a frequência e permanência do professor do AEE?

() Sim () Não

Por quê? _____

3.19 Que benefícios foram percebidos por você tendo como base os cursos recebidos pelo NAPI?

- () melhor desempenho nas ações didáticas
- () mais dinamismos nas aulas
- () mais conhecimento e segurança profissional na área
- () pouca contribuição para o processo de inclusão
- () nenhum benefício percebido

3.20 Aponte dificuldades no oferecimento das formações dos professores de AEE:

- () falta de domínio do conteúdo por parte dos formadores
- () dificuldade na assimilação dos conhecimentos propostos
- () falta de inovação nas metodologias dos cursos
- () muito conhecimento teórico em detrimento aos conhecimentos práticos
- () apenas conhecimentos práticos
- () apenas conhecimentos teóricos
- () Outro: _____

3.21 Na sua opinião, as políticas de inclusão, no que se refere as formações de formadores e professores de AEE, são suficientes para contemplar o processo de inclusão nas escolas?

3.22 Que sugestões você daria para melhorar a formação e consequentemente a prática dos professores de AEE?



ESTADO DO ACRE
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
NAPI (NÚCLEO DE APOIO PEDAGÓGICO À INCLUSÃO)
Travessa da Várzea Nº. 111- Várzea 3322 5165 / 9288

PROPOSTA DE TRABALHO DO NAPI – 2014

OBJETIVO GERAL

- Desenvolver com os professores regentes, professores de AEE e comunidade, práticas e conhecimentos que os ajudem a construir uma escola melhor e a trabalhar com alunos com necessidade educacionais especiais de forma proveitosa e enriquecedora, proporcionando-lhes uma aprendizagem significativa e uma boa adaptação na escola, onde possam se sentir felizes e tenham consciência de que estão fazendo parte da construção de suas múltiplas inteligências, numa convivência democrática.

OBJETIVOS:

- Intensificar o atendimento aos alunos com deficiências incluídos no Ensino Regular, através de professores de Atendimento Educacional Especializado e de sala de recursos;
- Dinamizar as atividades no NAPI com oferta de cursos, oficinas e produções de materiais;
- Melhorar a qualidade de ensino das pessoas com deficiências através de cursos e projetos;
- Oportunizar a inclusão social firmando parceria com órgãos e instituições para oferecimento de cursos e inserção no mercado de trabalho;
- Firmar parceria com a saúde com profissionais: psicólogo, fisioterapeuta, clínico geral, psiquiatra para melhor desenvolver nossas atividades com as crianças incluídas;
- Orientar e acompanhar o planejamento do professor de Atendimento Educacional Especializado, viabilizando metodologias adequadas para os alunos incluídos, para que o mesmo possa realizar o acompanhamento do planejamento do professor da sala comum;
- Intensificar o atendimento com a fonoaudióloga para melhor desempenho nas atividades escolares;
- Assessorar a APAE no processo de inclusão dos alunos incluídos nas escolas;
- Auxiliar as equipes dos municípios vizinhos na implantação da inclusão: Rodrigues Alves, Mâncio Lima, Feijó, Tarauacá, Porto Walter, Marechal Taumaturgo e Guajará;
- Firmar parceria com a SEMEC a fim de intensificar o processo de inclusão no município de Cruzeiro do Sul;
- Orientar as escolas rurais de difícil acesso sobre a inclusão de alunos com NEE, onde não tem professores de AEE;
- Acompanhar o trabalho dos cuidadores nas escolas.

METAS:

- Melhorar a qualidade de ensino e de vida das pessoas com deficiências através da Educação;
- Sensibilizar a comunidade escolar através de conversa informal garantindo assim o atendimento especializado aos alunos com deficiências;
- Oferecer complementação curricular, visando superação das dificuldades encontradas pelos alunos incluídos nas classes comuns nas diferentes áreas do conhecimento, desenvolvendo assim

habilidades e competências dos alunos com deficiências;

- Fortalecer a inclusão social de pessoas com deficiências por meio de ofertas de cursos e oficinas;
- Oferecer atendimento Educacional Especializado aos alunos incluídos na Escola Regular;
- Fortalecer a inclusão social de pessoas com deficiências por meio de cursos e oficinas;
- Ofertar cursos profissionalizantes em parceria com o CEFLOA, SENAC, UFAC e a Fundação Elias Mansuer;
- Monitorar o atendimento dos professores de Atendimento com relatórios feitos pelas orientadoras;
- Elaborar materiais pedagógicos dentro das especificidades;
- Monitorar o trabalho dos cuidadores através de visitas as escolas.

AÇÕES:

- Intensificação de atuação dos professores de Atendimento Educacional Especializado nas escolas;
- Oferta de cursos de formação no NAPI e oficinas nas escolas que auxiliem os profissionais da educação na compreensão do processo de inclusão;
- Adequação do NAPI para produção de materiais dentro as especificidades;
- Assessoramento pedagógico à APAE;
- Aquisição de transporte para locomoção dos alunos;
- Elaboração de projetos para inclusão de alunos no meio sócio-educacional;
- Atendimento domiciliar;
- Oferecimento de no mínimo 02 cursos profissionalizantes para os alunos incluídos e que frequentam a sala de recurso em parceria com o CEFLOA, SENAC e a Fundação Elias Mansuer;
- Seminário de Educação Inclusiva.

METODOLOGIA

- Cursos e /ou oficinas de Surdez, Baixa Visão, Transtornos de Desenvolvimento e Educação Inclusiva;
- Palestra sobre ensino Inclusivo e o Papel do Professor de AEE;
- Cursos culturais e profissionais-teatros, informática, dança, música, pintura e outros valores voltados para a profissionalização de alunos com deficiências (parceria com o CEFLOA, SENAC e a Fundação Elias Mansuer);
- Reuniões com os professores de Atendimento Educacional Especializado e Intérpretes de Libras;
- Consulta à Fonoaudióloga, Psicóloga, Psiquiatra e Fisioterapeuta;

Utilização de vídeo;

AValiação:

- A avaliação ocorrerá no final da realização de cada proposta estabelecida e oferecida tanto para os alunos, professores e comunidade; Também teremos uma auto avaliação do desempenho em relação a participação nos cursos e no trabalho de inclusão oferecido pelos profissionais; Faremos uma avaliação no final de cada semestre com os professores de Atendimento Educacional Especializado e as equipes de formação;